

# Opettajien motivaatio edistyneille suomenoppijoille suunnatuissa kielitukihankkeissa

Yulia Santonen

Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

Maaliskuu 2021

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

SANTONEN, YULIA: Opettajien motivaatio edistyneille suomenoppijoille suunnatuissa kielitukihankkeissa

Pro gradu -tutkielma, 41 s.

Suomen ja sen sukukielten maisteriohjelma

Maaliskuu 2021

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää Turun yliopiston toteuttamissa kielitukihankkeissa toimivien suomen kielen opettajien motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Hankkeiden määrittäviä piirteitä ovat yksilöohjaus ja opiskelijan tarpeen mukaan räätälöity kielellinen tuki. Tutkimus pyrkii löytämään vastauksia siihen, minkälaiset asiat vaikuttavat opettajien motivaatioon ja miten opettajat sopeutuvat kohdattuihin haasteisiin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on mahdolliset minät -teoria, jonka keskeisiä käsitteitä ovat opettajien eri minäkuvat: mahdollinen minä, todellinen minä ja velvollisuusminä. Teorian mukaan ihmiset näkevät itsensä ja kehittymismahdollisuutensa erilaisina kuvina itsestään eri olosuhteissa. Teorian mukaan motivaatio syntyy siitä, kun eri minäkuvat ovat ristiriidassa keskenään ja yksilö – tämän tutkimuksen puitteissa opettaja – yrittää ratkaista ristiriidan.

Tutkimusaineisto koostuu yksilöhaastatteluista, jotka on kerätty neljältä yliopiston kielitukihankkeisiin osallistuvalla opettajalla. Kerätty aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla, jolla pyrittiin selvittämään, mitkä minäkuvien väliset ristiriidat esiintyvät informanttien kokemuksissa.

Tuloksissa keskeistä on se, että yliopiston toteuttamissa hankkeissa toimivat opettajat ylläpitävät työmotivaatiotaan kehittämällä uusia tulkintoja omasta roolistaan opettajana. Opettajat kehittävät uusia kuvia itsestään täyttäessään hankkeille asetettuja tavoitteita. Hankkeissa ollessaan opettajien täytyy joustaa omista käyttäytymis- ja työtavoistaan. Tämän huomion lisäksi aineistosta ilmenee se, opiskelijoiden tavoitteet huomioidaan opetuksessa opettajien suodattamassa muodossa. Opettajat muokkaavat hankkeiden opiskelijoiden muotoilemia tavoitteita sellaiseen muotoon, joka on opetuksen näkökulmasta ymmärrettävä.

Tutkimustulokset osoittavat, että kielitukihankkeiden erikoispiirteet vaikuttavat siihen, miten opettajat kokevat pärjäävänsä opettajan roolissa. Yksilöohjaus opetusmenetelmänä aiheuttaa opettajille erityisiä haasteita ja vaatii lisää perehtymistä ja omien tapojen reflektointia kuin tavallinen opetus isolle ryhmälle luokassa.

Asiasanat: toisen kielen opettaminen, motivaatio, mahdolliset minät -teoria.

## Sisällys

1	Johdanto .....	2
2	Teoriatausta ja kielenoppimisen motivaation aiempi tutkimus.....	6
2.1	Motivaatio käsitteenä ja motivaatiotutkimuksen juuret .....	6
2.2	Motivaatiotutkimuksen päävaiheet ja oppimismotivaation keskeiset teorit ja mallit .....	7
2.3	Opettajien motivaatio tutkimustraditiossa .....	9
2.4	Mahdolliset minät -teoria ja kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus .....	11
3	Aineisto ja tutkimusmenetelmät.....	13
3.1	Hankkeiden kuvaus ja informantit .....	13
3.2	Aineiston keruu .....	15
3.3	Teemahaastattelu ja laadullinen sisällönanalyysi .....	16
3.4	Teemahaastattelun kysymykset ja niiden suhde teoriaan .....	17
4	Hankkeissa toimivien opettajien motivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät.....	20
4.1	Analyysin toteutustapa.....	20
4.2	Velvollisuudet opettajan ideaaliminän muokkaajina .....	21
4.3	Opiskelijoiden tavoitteiden vaikutus opettajiin.....	25
4.4	Opettajan ja oppijan mahdollisten minäkuvien välinen suhde.....	28
5	Yhteenveto ja pohdinta .....	30
	Lähteet.....	34
	Liitteet .....	37

# 1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelen Turun yliopiston toteuttamissa kielitukihankkeissa toimivien suomen kielen opettajien motivaatiota. Tarkastelen täsmä- ja yksilöopetusta edistyneille suomenoppijoille tarjoavien opettajien motivaatiota. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien motivaatioon vaikuttavat tekijät ja kuvailla, miten opettajat pystyvät itse säätämään ja pitämään yllä motivaatiotaan hankkeiden aikana. Kielitukihankkeissa toteutetut opetusmuodot eroavat luonteeltaan tavallisista kielikursseista. Oppijat saavat hankkeissa yksilöllistä opetusta sekä räätälöityä kielellistä tukea, joka lähtee heidän tarpeistaan. Hankkeiden opetus on erilaista kuin perinteisillä kielikursseilla, minkä lisäksi se edellyttää vuorovaikutusta ja sitoutumista sekä opettajalta että opiskelijoilta.

Jatkuvasti kasvava maahanmuutto luo Suomeen uusia haasteita. Yksi näistä on tarve kotouttaa mahdollisimman nopeasti iso kulttuurisesti ja kielellisesti heterogeeninen ryhmä. Tehokkaaseen kotouttamiseen käytetään paljon rahaa, ja joka vuosi käynnistetään suuri määrä uusia kotouttamishankkeita. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta yritetään tehostaa eri tavoin. Sekä työssä oppimista että työkokeiluja varhaiskotoutumisvaiheessa on pidetty toimivina keinoina edistää työllistymistä ja kehittää kielitaitoa. Tämän huomaa esimerkiksi päivitetyistä kotoutumiskoulutuksen toteutusmalleista vuodelta 2017. (Kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017.) Käytännössä on kuitenkin haastavaa toteuttaa näitä suunnitelmia ja saavuttaa kotoutumislain tavoitteet ilman kielellistä tukea eli ilman sitä, että kielitaitojen kehittymistä tuetaan tehokkaasti.

Jopa melko hyvin suomea osaavien maahanmuuttajien kielitaito tarvitsee tukitoimia. Kielitaito toki kasvaa käyttämällä kieltä, mutta ilman järjestelmällistä tukea kielen oppiminen ei etene tietyn rajan yli. Tätä ajatusta tukee tutkijoiden havainnot kielisyötteestä. Kielen oppimisessa ratkaisevaa on hyödynnetyn kielisyötteen määrä. (Pietilä – Lintunen, 2014, 16–17.) Kielisyötteellä tarkoitetaan kaikkea kielellistä ainesta, jota oppija kohtaa. Lisäksi kielen oppimisessa on oleellista, että oppija kiinnittää tietoisesti huomionsa kielisyötteeseen. Tässä opettaja voi olla avuksi, sillä hän ohjaa kielenoppijaa tarkastelemaan kielisyötettä tietoisemmin, jolloin kielen oppimisen edellytykset kasvavat. Yhteistyö opettajan kanssa edellyttää sellaista tukea, jonka kautta opiskelija tiedostaa oman kielenkäyttönsä ja mahdolliset puutteet sekä sen, mistä hankitaan lisää tietoa esimerkiksi kieliopista. (Pietilä – Lintunen, 2014, 17.) Edellä mainittua kielisyötteen ja opettajan tuen välistä suhdetta käsitellään niin sanotussa ekologisessa viitekehyksessä. Ekologinen näkökulma kielen oppimiseen

(van Lier 2002) painottaa yksilön ja ympäristön välisiä suhteita tutkimalla, miten ihmiset käyttävät kieltä liittyäkseen yhteisöihin ja toisiinsa. Ekologisen näkökulman ajattelu pohjautuu sosiokulttuurisen oppimisenäkemykseen (Vygotsky 1978). Sosiokulttuurisessa ajattelussa toisen kielen oppiminen nähdään vuorovaikutuksena, jossa keskeistä on oppijan kielitaidon tunnistaminen, tarjoumien hyödyntäminen ja oikea-aikaisesti annettu tuki oppijalle. Tutkimuksessani ekologinen näkökulma kielenoppimiseen toimii ikään kuin makrotasolla olevana viitekehyksenä. Huomioni tässä työssä kohdistuu opettajiin ja heidän työmotivaatioon, mutta taustalla on ajatteluni kielen opettajan työn merkityksestä juuri ekologisesta näkökulmasta ajateltuna. Opettajien tavoitteenaan kielitukihankkeissa on kehittää oppijoiden suomen kielen taitoa monipuolisen syötön ja oikea-aikaisen yksilöohjauksen kautta.

Edistyneiden suomenoppijoiden haasteet ovat keskenään erilaisia. Osa oppijoista jää työmarkkinoiden ulkopuolelle jonkun kielitaidon osa-alueen heikon hallitsemisen takia. Toiset eivät enää hyödy isolle joukolle suunnatusta opetuksesta. Jotkut oppijoista kaipaavat omatasoisia eteenpäin vieviä kursseja, kun taas jotkut työn tai muun opiskelun takia eivät osallistu tarjolla oleville kursseille. (Kekki – Jokela 2018.) Kun säännöllistä ja järjestelmällistä kielen opetusta ei ole jostain syystä saatavilla, on etsittävä uusia käytännöllisiä ratkaisuja. Näen yliopistossa toteutetut hankkeet (Kieliklinikka, Täsmäopetus- ja KOROKE-hankkeet) yhtenä käytännöllisenä ratkaisuna. Yksilöllinen opetus ja ohjaus vaativat paljon resursseja. Opetuksellisesta näkökulmasta katsottuna täsmäopetuksen avulla on kuitenkin päästy kiinni juuri niihin kielenkäytön osa-alueisiin, joihin suomenoppijoilla kaipaavat harjoittelua. Kuvailen hankkeita ja niiden periaatteita tarkemmin luvussa 3.2.

Tarkastelen opettajan motivaatiota muokatun *mahdolliset minät* -teorian käsitteillä (*possible selves theory*). Tutkimuksessa halutaan siis selvittää, miten kielitukihankkeessa toimiva opettaja tasapainottaa ristiriitoja mahdollisten minäkuvien välillä. Oletan, että opettajan ideaaliminä (*ideal self*) muuttuu opetustehtävien aikana lähemmäs varsinainen minä (*real self*) -kuvaa. Oletukseni perustuu osittain Taguhi Sahakyanin, Martin Lambin ja Gary Chambersin (2018) tutkimukseen, jossa tutkitaan armenialaisten yliopistojen englantia opettavien opettajien motivaatiota. Sahakyanin ym. mukaan opettajat joutuvat muokkaamaan omia minäkuviaan, kun kokevat töissä haasteita ja vaikeita tilanteita, jotka aiheuttavat ristiriitoja heidän ideaaliminän ja muiden minäkuvien välillä. *Mahdolliset minät* -teorian mukaan yritys ratkaista nämä ristiriitatilanteet ovat motivaation perusta.

Tarkoituksena on vastata seuraaviin kysymyksiin. Pääkysymys on:

Miten opettajat kuvailevat motivaatiotaan, kun hoitavat kielitukihankkeiden tehtäviä?

Alakysymykset ovat:

Mitkä tekijät vaikuttavat opettajien motivaatioon?

Miten oppijoiden tavoitteet vaikuttavat opettajien motivaatioon?

Miten opettajat tasapainottavat ristiriidassa (todennäköisesti) olevat ihanneminät, velvollisuusminät ja varsinaiset minät?

Kiinnostus tutkia hankkeissa toimivia opettajia heräsi monesta syystä. Ensiksi näiden hankkeiden toteuttaminen on tarpeellista ja ajankohtaista. Tarpeellisuus näkyy rahoituksesta ja siitä, että vastaavia sisarhankkeita toimii myös esimerkiksi Helsingissä, Tampereella ja Jyväskylässä (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote). Toinen syy on se, että kielen opettajien motivaatiota tutkitaan suhteellisen vähän verrattuna oppijoiden motivaatioon (Mercer–Kostoulas 2018, 2–3). Vaikka tutkimukset osoittavat, että opettajan motivaatio ja innostunut asenne vaikuttaa suuresti oppijan oppimismotivaatioon (Dörnyei 2001, 35; 156), opettajan motivaatio saa edelleen vähän tutkijoiden huomiota.

Opetustilanne edellyttää sitä, että opettajat pyrkivät virittämään ja ylläpitämään opiskelijoiden motivaatiota. Opetuksen sisällön muokkaus, erilaiset palkinnot ja sanktiot sekä hyvät vuorovaikutussuhteet opetettavien kanssa ovat esimerkkejä motivaation ylläpitämisestä. Opettajalla on vastuu sellaisen ympäristön luomisesta, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin ja tehtävien asettamiin vaatimuksiin. (Ruohotie 1998, 69.) Kerron tarkemmin opettajan motivaatiota käsiteltävistä tutkimuksista luvussa 2.2.

Motivoituneilla opettajilla on parempi suorituskky ja pitempi kärsivällisyys, kun vastaan tulee ongelmia. Motivoituneella opettajilla on suurempi myönteinen vaikutus oppijan motivaatioon. Viitataan tässä Sarah Merceriin ja Achilleas Kostoulasiin (2018, 2): ”If we can better understand teacher psychology, we can more easily appreciate the kind of support language teacher need to ensure that they flourish in their professional roles and are able to be the best teachers they can possible be – for the sake of their own professional well-being as well as for their learners’ well-being and ultimate learning”.

Motivaation osalta Sahakyan, Lamb ja Chambers (2018, 53) huomauttavat, että motivoituneet opettajat kannustavat innokkaammin oppijoita ja tukevat koulutuksessa tapahtuvia muutoksia. Tämä huomautus on erityisen olennainen juuri tässä tutkimuksessa, koska kyseessä olevat hankkeet on suunnattu tukemaan maahanmuuttajien integraatiota. Hankkeessa toteutetut täsmä- ja yksilöopetus nähdään osana kotouttamisprosessia. Kasvava maahanmuuttajien määrä on yksi tämän hetken tärkeimmistä suomalaisen yhteiskunnan muutoksista, eikä tähän muutokseen sopeutuminen ole

yksinkertaista. Maahanmuuttajien kielitukihankkeissa toimivien S2-opettajien työ on erittäin tärkeää, koska heidän työnsä vaikuttaa siihen, miten Suomessa kotoutetaan maahanmuuttajia.

Tässä tutkielmassa on neljä lukua johdannon lisäksi. Teoriatausta ja relevantti aikaisempi tutkimus esitellään luvussa 2. Kerron oppimismotivaatiotutkimuksen kehityksestä ja siitä, miten tätä tietoa hyödynnetään soveltavassa kielitieteessä. Luvussa on myös lyhyt katsaus motivaatioteorioihin, joilla tutkitaan opettajien motivaatiota (2.3). Luvussa 3 esittelen tutkimukseni aineiston, informantit ja tutkimusmenetelmät. Luvussa käsitellään muun muassa teemahaastattelun rakennetta ja haastattelun kysymysten suhdetta käytettyyn teoriaan. Luvussa neljä on tutkielman varsinainen analyysi. Alaluvussa 4.1 kuvaan analyysitapaani. Alaluku 4.2 käsittelee työhön liittyviä velvollisuuksia opettajan ideaaliminän muokkaajina. Tämän jälkeen pohdin sitä, miten opettajat tasapainottavat työn takia syntyneitä ristiriitoja eri minäkuvien välillä (alaluku 4.3). Alaluku 4.4 käsittelee suhdetta opettajan ja oppijan minäkuvien välillä. Pohdintaluvussa kokoan yhteen tulokseni, arvioin tulosten merkitystä ja mietin jatkotutkimuksen mahdollisia suuntia.



## 2 Teoriatausta ja kielenoppimisen motivaation aiempi tutkimus

Toisessa luvussa kuvailen sitä, miten psykologiasta tullutta motivaatiokäsitettä käytetään kielen oppimisen tutkimuksessa. Selitän ensimmäisessä alaluvussa (2.1) sitä, mitä yleisesti tarkoitetaan oppimismotivaatiolla. Kerron lyhyesti toisessa luvussa (2.2) siitä, mitkä teoriat ovat ajan myötä syntyneet oppimismotivaatiotutkimuksessa, ja selitän motivaatiotutkimuksessa 1990-luvulla tapahtunutta muutosta. Seuraavassa alaluvussa (2.3) annan katsauksen siitä, mitkä teoriat käsittelevät opettajan motivaatiota. Kerron siitä, miten näitä teorioita sovelletaan kielen opettamisen näkökulmasta. Viimeisessä alaluvussa (2.4) kerron *mahdolliset minät* -teoriasta ja siitä, miten sitä on käytetty aiemmassa tutkimuksessa.

### 2.1 Motivaatio käsitteenä ja motivaatiotutkimuksen juuret

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten motivaatiota on tutkittu ja analysoitu eri aikoina. Keskityn siihen, miten soveltava kielitiede pyrkii vastaamaan siihen, miten motivaatio vaikuttaa kielen oppimiseen ja opettamiseen.

Motivaatio määritellään sisäiseksi tilaksi, joka ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Kun kyseinen toiminta on mitä tahansa oppimista, puhutaan oppimismotivaatiosta. Kasvatuspsykologia tutkii oppimisen ja kehityksen motivaationaalisia ehtoja. Motivaatio vaikuttaa siihen, miten määrätietoisesti yksilö ryhtyy toimeen, miten intensiivistä hänen toimintansa on ja miten sitkeästi hän keskittyy aloittamaansa tehtävään. Motivaatio vaikuttaa myös siihen, mitä yksilö ajattelee ja tuntee, kun hän suorittaa tehtäviä. (Lehtinen–Vauras–Lerikkanen 2016, 143.) Motivaatiokäsitteettä käytetään lukuisissa tutkimuksissa. Motivaatio koostuu useista tekijöistä, ja siihen vaikuttavat monet kompleksiset tekijät. Tämän takia eri tutkimuksissa motivaatiolla viitataan niin erilaisiin asioihin, että yhden yhdistävän käsitteen käyttö on jopa ongelmallista. (Lehtinen et al. 2016, 144.)

Kielen oppimisen motivaationaalisia ehtoja ja muita kielen oppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä eroja, kuten kielellistä lahjakkuutta, personaalisuutta, oppijan ikää ja oppimistyyliä tutkitaan erikoisalalla nimeltä *Toisen kielen oppiminen ja opettamisen psykologia*. Voidaan sanoa, että tämä tutkimuksen alue on jopa erkaantunut omaksi tieteen alaksi. Suuresti tähän vaikutti psykolingvistiset tutkimukset. (Dörnyei 2009, XIII; Mercer–Kostoulas 2018, 2.)

Koska motivaatiokäsitteen alkuperä on psykologiassa, on tärkeää mainita, että nimenomaan psykologiassa on kehitetty ja kehitetään edelleen motivaatiota koskevia teorioita. Dörnyei jakaa nämä

teoriat kahteen linjaan, joista ensimmäistä hän kutsuu nimellä motivationaalinen psykologia. Tähän linjaan kuuluvat teoriat linkitetään motivaation käyttäytymisen motiiveihin. Jälkimmäiset teoriat muodostavat sosiaalinen psykologia -linjan ja käsittelevät motivaatiolla tarkoitettua toimintoa sosiaalisen kontekstin kautta. (Dörnyei 2001, 19-20)

On vaikeaa osoittaa tiettyä rajaa, mistä suorainen oppimismotivaation tutkiminen on alkanut. Pyrkimys soveltaa psykologiassa kehitettyjä motivaatiomalleja kielen oppimiseen alkoi 1950-luvun loppupuolella. Motivaatiotutkimuksen päätarkoitus on siis selittää tekijät, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon. Vieraan kielen oppimismotivaatiotutkimuksen merkittävä tutkija kanadalainen Robert Gardner yhdisti motivaatiopsykologiaa ja kielitiedettä. Gardnerin perustama ”kanadalainen” koulukunta hallitsi tutkimusalaa ainakin 1990-luvun alkuun. (Dörnyei 2001, 104).

Soveltavan kielitieteen tutkimuskohteet ovat muun muassa kielen oppiminen ja opetus. Soveltava kielitiede tutkii sekä ensikielen omaksumista että toisen tai vieraan kielen oppimista. Koska toisen kielen oppimisen tutkimus on monitieteistä, nykypäivänä samoihin kysymyksiin etsitään uusia vastauksia hyödyntämällä muiden tieteidenalojen tutkimustuloksia. Näin psykologiassa ja kasvatustieteessä tehtyjä tutkimuksia hyödynnetään soveltavassa kielitieteessä. (Mercer–Kostoulas 2018, 2.)

Viime vuosikymmeninä soveltavassa kielitieteessä on kehittynyt lukuisia kielenoppimisen teorioita. Teoriat poikkeavat toisistaan siinä, mistä näkökulmasta ne tarkastelevat kieltä ja miten ne näkevät kielen oppimisen (Järvinen 2014, 68). On myös erilaisia näkemyksiä siitä, millä tavoin yksilölliset erot toimivat kielen oppimisessa. Motivaatio nähdään yhtenä tärkeimmistä yksilöllisistä tekijöistä, joka vaikuttaa kielen oppimiseen. (Pietilä 2014, 45.) Tämän lisäksi motivaatio nähdään erottavana tekijänä ensikielen omaksumisen ja toisen kielen oppimisen välillä (Ushioda 2013, 1).

Seuraavassa alaluvussa annan lyhyen katsauksen siihen, mikä on motivaation rooli toisen kielen oppimisen tutkimuksessa, ja kerron tärkeimmistä motivaatiotutkimuksen alan muutoksista.

## 2.2 Motivaatiotutkimuksen päävaiheet ja oppimismotivaation keskeiset teoriat ja mallit

Tässä alaluvussa tarkastelen sitä, miten motivaatiota on tutkittu ja analysoitu kielen oppimisen tutkimuksessa eri aikoina. Teorioiden nimet ovat alun perin englanninkielisiä, ja eri tutkimuksissa käytetyt suomennokset ovat joskus keskenään erilaisia. Käytän niitä teorioiden suomennoksia, joita Päivi Pietilä (Pietilä–Lintunen 2014), Matti Peltonen ja Pekka Ruohotie (1992) sekä Katariina Salmela-Aro (2018) ovat käyttäneet. Tässä luvussa katsaus motivaatiotutkimuksen kehitykseen perustuu Susanna Alatalon pro gradu -tutkielmassa (2005) olevaan katsaukseen.

Kuten edellisessä luvussa mainittiin, toisen kielen oppimisen motivaatiotutkimuksen tärkein uranuurtaja on Robert Gardner, joka kollegoineen käynnisti sosiaali-psykologisen oppimismotivaation tutkimuksen. Gardner esitti sosio-kasvatuksellisen toisen kielen omaksumisen mallin (Gardner–Lambert 1972; Gardner 1985), jossa korosti integratiivista ja instrumentaalista motivaatioita. Integratiivisella motivaatiolla Gardner tarkoittaa (1985, 51) oppijan mieltymistä toista kieltä käyttävää ryhmää kohtaan sekä halua olla vuorovaikutuksessa toista kieltä käyttävän yhteisön kanssa ja ehkä jopa tulla samanlaiseksi kuin arvostamansa jäsenet tuossa yhteisössä. Instrumentaalinen motivaatio on yhteydessä toisen kielen taitojen mahdollisiin käytännöllisiin sovelluksiin, kuten esimerkiksi paremman työn tai palkan saavuttamiseen. (Gardner 1985, 11.) Gardnerin ja Lambertin (1972) sosiaalipsykologisen tutkimustradition keskeiset tulokset ovat edelleen ajankohtaisia.

Toisen kielen oppimisen -tutkimuksissa on 1980-luvun lopulta lähtien kiinnitetty enenevässä määrin huomioita niihin motiiveihin, jotka koskevat itse oppimistilannetta. Kurssi-, opettaja- ja ryhmäspesifit motivationaaliset komponentit eli motiivit ja motivationaaliset olosuhteet ovat näistä tärkeimpiä (Dörnyei 2001, 105). Dörnyein mukaan tämä kiinnostus ilmenee samaan aikaan monissa eri ryhmissä, siksi hän ei kytke tätä muutosta johonkin tiettyyn koulukuntaan, vaan näkee siinä paradigmanmuutoksen (ks. Dörnyei 2001, 111–115). Voidaan sanoa, että tutkimuksen päähuomio siirtyi sosiaalisista asenteista (Gardner 1985) luokkahuoneen todellisuuteen, eli siirtyi makrotasolta mikrotasolle (Dörnyei, 1998, 125). 1990-luvulla sosiaali-psykologisen näkökulman tilalle tuli kognitiivinen näkökulma, jossa keskeisiä ovat oppijan omat käsitykset itsestään oppijana. Tätä näkökulmaa edustaa **itsemääräämisteoria** (*self-determination theory*) (Deci–Ryan 1985). Teorian mukaan on olemassa kaksi motivaation lajia, sisäinen ja ulkoinen, jotka eivät ole vastakohtia, vaan muodostavat jatkumon. Yksinkertaisesti sanotaan, että sisäisesti motivoituneella toiminnalla tarkoitetaan sellaista toimintaa, josta koetaan nautintoa. Ulkoisesti motivoituneella käyttäytymisellä tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä, josta yksilö saa palkinnon. Itsemääräämisteoria ei näe ulkoista motivaatiota sisäiselle vastakkaisena, vaan se sijaitsee omaehtoisen ja kontrolloidun motivaation välisellä jatkumolla ja esiintyy neljänä erilaisena tyyppinä: ulkoinen sääntely, sisäistetty sääntely, samastuva sääntely ja integroitu sääntely. (Deci–Ryan 1985, 129–148.)

Kognitiivisiin motivaatioteorioihin kuuluu myös **attribuutioteoria** (*attribution theory*), jonka mukaan aiemmat kokemukset onnistumisesta ja epäonnistumisesta vaikuttavat tuleviin tavoiteodotuksiin ja siksi motivaatioon oppia lisää (Weiner 1992). Attribuutioteoriassa puhutaan erityyppisistä selityksistä eli attribuutioista. Dörnyei huomioi (2001, 57), että aiemmista epäonnistumisista johtavat attribuutiot ovat merkittäviä vieraan kielen oppimisen kontekstissa.

2000-luvulla tutkijat ovat alkaneet korostaa motivaation dynaamista luonnetta eli siitä, että motivaatio ei ole pysyvä ilmiö (Pietilä 2014, 52). Dörnyei ja Ottó (1998) esittivät **prosessimallin**, joka kuvaa motivaatiota ajallisena prosessina. Motivaation prosessimalli jakautuu kolmeen eri vaiheeseen: esitoiminnallinen vaihe, toiminnallinen vaihe ja jälkitoiminnallinen vaihe. Jokaisessa vaiheessa on yhtäaikaaisesti käynnissä kaksi prosessia: toimintajakso ja motivaationaaliset vaikutukset. Toimintajakso tarkoittaa sellaista käyttäytymisprosessia, jossa yksilön alkuperäiset toiveet, halut ja mahdollisuudet muuttuvat tavoitteeksi ja edelleen hankkeiksi. Hankkeet muuttuvat sitten toiminnaksi ja ideaalitapauksessa tavoitteiden saavuttamiseksi. Prosessimallin motivationaaliset vaikutukset ovat niitä tekijöitä, jotka motivoivat ja luovat energiaa toimintaa varten. (Dörnyei–Ottó 1998, 47.)

Yhteenvedon motivaatiotutkimuksesta voidaan sanoa, että ajatukset motivaatiosta ovat muuttuneet ajan myötä. Suuntaus on ollut yleisestä ja abstraktista yksityiseen ja konkreettiseen (Pietilä 2014, 50–54). Ajan myötä tutkimuksissa on noussut esille opettajan tärkeä asema oppilaitensa motivoijana.

### 2.3 Opettajien motivaatio tutkimustraditiossa

Tässä alaluvussa kerron opettajien motivaation tutkimuksen päälinjoista. Katsauksen tarkoitus on näyttää, mitä oppijoiden motivaation tutkimukseen käytettäviä teorioita voi käyttää myös opettajien motivaation tutkimiseen ja millaisia tuloksia näistä tutkimuksista on saatu.

Motivaatiotutkimuksen päätarkoitus on selittää tekijät, jotka vaikuttavat oppimismotivaatioon (Dörnyei 2001, 183). Oppijoiden motivaatiota käsittelevien tutkimusten tuloksissa käy ilmi, että opettajan asenne opetukseen ja itse työn tekemiseen vaikuttavat oppijan motivaatioon merkittävästi. Yleisesti voidaan sanoa, että tämä huomio on käynnistänyt kiinnostuksen opettajien työmotivaation tutkimiseen. Suomessa tutkittiin jo 1980-luvulla opettajien työmotivaatiota. Nyberg (1988) selvittää tutkimuksessaan opettajien työmotivaation yhteyttä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Ruohotie (1980) tutkii peruskoulun opettajien työmotivaatiota ja Honka (1983) tutkii opettajien tyytyväisyyttä työhönsä. Tutkijat ovat kiinnostuneet myös siitä, mikä motivoi opettajaksi opiskelevia valitsemaan ammatin (Dufva–Kalaja–Alanen 2007).

Dörnyei antaa kattavan kuvan siitä, miten viime vuosikymmeninä eri tutkijat sovelsivat motivaatiotutkimuksen malleja ja teorioita opettajien motivaation tutkimisessa. Yleinen tapa lähestyä opettajan motivaatiota on soveltaa oppijoiden oppimismotivaatiota selittäviä teorioita opettajien motivaatioon. (ks. tarkemmin Dörnyei 2001, 156–170.)

Lyhyen yhteenvedon keskeisistä opettajien motivaatiota käsittelevistä teorioista annetaan Taguhi Sahakyan, Martin Lamb ja Gary Chambers tutkimusartikkelin (2018) yhteydessä.

**Tavoitteenasettamisteoriassa** (*goal theory*) opettajan motivaatio linkittyy heidän tavoitteeseensa onnistua työtehtävissään. **Itsensä kannustamisen** (*self-efficacy theory*) lähtökohdasta opettajan käsitys omista kyvyistään tietyn toiminnan suorittamisessa vaikuttaa siihen, kuinka sitkeä on hänen pyrkimyksensä onnistua opetustyössään. **Saavutustarveteorian** (*expectancy value theory*) mukaan opettajan motivaatio syntyy siitä, miten opettaja arvioi tehtävässä menestymisen mahdollisuuden ja tehtävän tärkeyden. Opettajan motivaatiotutkimuksessa eniten käytetty viitekehys lienee **itseään määräämistheoria** (*self-determination theory*). Tätä teoriaa käyttämällä tutkijat ovat osoittaneet, että sisäisesti motivoituneilla opettajilla on parempi sinnikkyys, kun he kohtaavat ulkoisia haasteita ja paineita, minkä lisäksi he todennäköisesti panostavat enemmän työhönsä. On myös todettu, että sisäisesti motivoituneilla opettajilla on suurempi todennäköisyys onnistua oppijan motivaation lisäämisessä. (Sahakyan–Lamb–Chambers 2018, 54.)

Tutkimukseni kohdentuu nimenomaan toisen kielen opettajien motivaatioon, jota on tutkittu vielä vähemmän kuin opettajien motivaatiota ylipäätään (Dörnyei 2001, 170; Mercer–Kostoulas 2018, 1–6). Edellisten kymmenen vuoden aikana on julkaistu uusia tutkimuksia, ja suurin osaa niistä kohdistuu englanninopettajiin. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa opettajien motivaatio on nähty pitkään sekundaarisena tekijänä oppimisessa verrattuna oppijoiden motivaatioon, mikä osittain selittää tutkimusten vähäistä määrää. Dörnyei (2001) selostaa 1990-luvulla tehtyjä tutkimuksia, jotka tutkivat toisen kielen opettajia. Esimerkiksi Martha Pennington on tutkinut tyytyväisyyttä ja motivaatiota englantia vieraana kielenä opettavien piirissä. Tulisi myös mainita Young Mi Kim ja Terry Doyle, joiden tutkimus (1998) kohdistuu siihen, miten ulkopuoliset vaikutukset (sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset) vähentävät opettajan motivaatiota ja aiheuttavat opettajien tyytymättömyyttä. Kim ja Doyle esittävät mielenkiintoisia tuloksia, joiden mukaan kielten opettajat ovat pääosin sisäisesti motivoituneita. Sen lisäksi Kim ja Dole osoittavat, että ulkopuolisten tekijöiden negatiivinen vaikutus laskee motivaatiota kielten opettajilla. Näistä negatiivisista vaikutuksista ovat päätekijöitä pienet palkat, tiukat opetussuunnitelmat ja esimiesten kunnioituksen puute näiden opettajien työtä kohtaan. Tutkijat ovat myös pohtineet kysymystä siitä, missä yhteydessä opettajan motivaatio on heidän tehokkuuteensa ja suorituskyykyensä. Magdalena Kybanyiovan tutkimukset (esim. 2009) kohdistuvat tähän kysymykseen. Kerran lisää Kubanyiovan havainnoista seuraavassa alaluvussa. Olen myös käyttänyt paljon *Language teacher psychology* -kirjaa (Kostoulas et al. 2018), johon on koottu paljon aiheeni kannalta merkittäviä ajankohtaisia artikkeleita. Viittaa kuitenkin suoraan artikkeleihin.

## 2.4 Mahdolliset minät -teoria ja kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus

Tämän luvun viimeisessä alaluvussa esitän tarkemmin käyttämäni teoriaa. Selostan lyhyesti aiempaa tutkimusta, jossa on sovellettu samaa teoriaa ja käyn läpi sitä, millaisia tuloksia niissä tutkimuksissa on saatu.

Tässä työssä otan teorian ja osittain toteutuksen osalta mallia Taguhi Sahakyanin, Martin Lambin ja Gary Chambersin artikkelista *Language Teacher Motivation: From the Ideal to the Feasible Self* (Language teacher psychology 2018 toim. Kostoulas ja Mercer). Kyseisen tutkimuksen tavoitteet vastaavat suurimmaksi osaksi minun tutkimustani. Tutkijat selvittävät sitä, miten Armeniassa yliopistossa englantia opettavat ylläpitävät omaa työmotivaatiota haasteista ja ulkopuolisista paineista huolimatta (Sahakyan, Lamb ja Chambers 2018, 54–70).

Teorian he käyttävät Markuksen ja Nuriuksen (1986) *mahdolliset minät* -teoriarakennelmaa, joka keskittyy siihen, miten ihmiset näkevät itsensä ja kehittymismahdollisuutensa erilaisina kuvina itsestään eri olosuhteissa. Varsinainen sovellettu teoria on kuitenkin *mahdolliset minät* -teoriasta kehitetty versio, niin sanottu *self-discrepancy* -teoria, jonka on kehittänyt Higgins (1987). Higgins esittää, että on olemassa kolme motivaation kannalta keskeistä mahdollista minää. On *varsinainen minä* eli se, minkälaisia ihmiset ajattelevat, että ovat tällä hetkellä oikeasti. Sitten on *ideaaliminä*, joka on käsitys siitä, minkälaiseksi ihminen itse haluaisi tulla. Viimeisenä on *velvollisuusminä*, joka on kuva siitä, minkälaiseksi ihminen ajattelee, että ympäröivä maailma (työnantaja, sukulaiset, valtio) haluaa, että ihminen tulee. Higgins esittää, että motivaatio perustuu näiden paineiden ristiriitaan. Ihminen ei normaalisti ole tyytyväinen varsinaiseen minäänsä, vaan yrittää samaan aikaan päästä lähemmäs ideaaliminää, mutta myös muokata itseään niin, että olisi lähempänä velvollisuusminää. Tämä yritys muokata käytöstä ja muuttua on motivaation perusta. (Higgins 1987, 319–321.) Higginsin kehittämä teoria kuvaa mitä tahansa toimintaa, siksi voidaan soveltaa tätä rakennelmaa opettajantyöhön, joka on toiminta.

Koska itselläni kuitenkin on sama tavoite monella tavalla samanlaisessa kontekstissa, ajattelen että tämä on itselleni sopiva teoria.

*Mahdolliset minät* -teoriaa sovelletaan useimmiten oppijan motivaatiota käsittelevässä tutkimuksessa. Tällä tavoin esimerkiksi Zoltan Dörnyei ja Kata Csizér sovelsi (2002) *mahdolliset minät* -teoriaa tutkimuksessaan, jossa todetaan, että vieraan kielen oppimismotivaatio liittyy *mahdollisen minän* tavoitteluun ja *varsinaisen minän* ja *ihanneminän* välisen ristiriidan ratkaisemiseen. Opettajien tutkiminen tämän teorian avulla on ollut melko harvinaista. Magdalena Kubanyiova (2009) on soveltanut *mahdolliset minät* -teoriaa tutkiessaan Slovakiassa toimivien

vieraan kielten opettajien kehitystä. Sitten myöhemmin Dörnyei ja Kubanyiova (2014) ovat soveltaneet *mahdolliset minät* -käsitteitä ja Higginsin *self-discrepancy* -teoriaa oppijoiden ja opettajan motivaatiota tarkastelevassa tutkimuksessa. He huomasivat muun muassa, että opettajien ideaaliminä vaikuttaa siihen, kuinka aktiivisesti opettajat hankkivat lisää koulutusta ja ylipäänsä sopeutuvat muutoksiin.

Sahakyan, Lamb ja Chambers (2018) ovat toteuttaneet tutkimuksensa niin, että etsivät kuusi vapaaehtoista opettajaa, joista viisi on Armeniasta kotoisin, yksi on kasvanut Englannissa. Ensiksi Sahakyan tutustui näihin ja rakensi luottavaisen ilmapiirin, jonka jälkeen hän haastatteli kaikkia useamman kerran. Haastattelut olivat hyvin avoimia ja niissä selvitettiin esimerkiksi opettajien taustoja, heidän syitänsä valita opettajan ammatti ja heidän unelmiaan (*ideaaliminä*), lisäksi keskusteltiin heidän suhteestaan ympäristöön eli siitä, minkälaisia odotuksia yhteiskunnalla ja yliopistolla on heihin (*velvollisuusminä*). Sen jälkeen puhuttiin siitä, miten he ovat muuttaneet toimintaansa ja mahdollisia minäkuvia niin, että kolme keskeistä minäkuvaa lähestyisivät toisiaan. (Sahakyan–Lamb–Chambers 2018, 57–62.)

Tutkijat huomaavat, että ristiriita varsinaisen minän, velvollisuusminän ja ideaaliminän välillä on joskus merkittävä. Yllättävää on ehkä varsinkin se, että velvollisuusminä ja ideaaliminä saattavat olla hyvin kaukana toisistaan. Kompromissin rakentaminen näiden välille on vaikeampaa kuin varsinaisen minän muuttaminen niin, että se olisi lähempänä muita minäkuvia. Tutkimuksessa nousee esiin kaksi erityistä piirrettä. Kaikilla opettajilla tuntuu olevan hyvin vahva kuva siitä, millaisia opettajia he eivät halua olla (*feared self image*) – voisin ehkä antaa sille suomeksi nimen pelkominä. Toinen tärkeä elementti on esikuvat eli vaikuttaa siltä, että kaikilla opettajilla oli joku henkilö, joka on tärkeä malli ideaaliminälle. (Sahakyan–Lamb–Chambers 2018, 62–65.) Omassa tutkimuksessani mitään pelkominän tyyppistä ei esiintynyt haastateltujen kertomuksissa, mutta myönteiset esikuvat olivat hyvin tärkeitä. Tämän takia en käytä pelkominän käsitettä tässä tutkimuksessa enempää.

Tämä tutkimus yliopiston kielitukihankkeissa toimivista suomen kielen opettajien motivaatiosta perustuu siis tässä luvussa esiteltyyn *mahdolliset minät* -teoriaan Higginsin (1987) käyttämässä muodossa.

### 3 Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa kuvailen aineistoani. Esittelen hankkeet ja haastattelemani informantit (alaluku 3.1). Kerron myös valitsemistani tutkimusmenetelmistä (alaluku 3.3), kerron teemahaastattelun kysymyksistä ja selitän niiden suhteesta teoriaan (alaluku 3.4).

#### 3.1 Hankkeiden kuvaus ja informantit

Tutkimuksen aineisto kerättiin syyslukukaudella 2020. Yksi hankkeista on syksystä 2016 maaliskuuhun 2018 pyörinyt Täsmäopetusta edistyneille suomenoppijoille -hanke. Toinen hanke, KOROKE - Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ohjaus- ja kieliklinikka, pyöri elokuusta 2019 toukokuuhun 2021. Kolmas hanke on yliopiston toisinaan järjestämä Kieliklinikka. Ensimmäistä kertaa Suomen kielen klinikka -hanke perustettiin Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksen suomen kielen linjalle huhtikuussa vuonna 2012. Klinikkan ensimmäinen toimintakausi oli vuoden 2012 huhtikuun alusta joulukuun loppuun. Tämän jälkeen Kieliklinikka järjestettiin uudelleen useita kertoja erilaisiksi kausiksi.

Tutkimukseni kohdistuu opettajiin, jotka osallistuvat tai osallistuivat edellä mainittuihin kielitukihankkeisiin. Kaikkien hankkeiden kohderyhmä on edistyneet suomenoppijat eli hyvin taitavat ei-suomenkieliset aikuiset oppijat. Hankkeiden yhdistävä piirre on niissä käytetty epätavallinen kielen opetuksen muoto, eli yksilöllinen opetus ja kielellinen ohjaus.

Ensimmäinen hanke, Kieliklinikka, alkoi vuonna 2012 akateemisen suomen kielen opetuksen tukena. Hankkeen tavoitteena oli vahvistaa yliopiston kansainvälisten opiskelijoiden suomen kielen taitoa ja edistää heidän integroitumistaan suomalaiseen akateemiseen yhteisöön. Kieliklinikkan ensimmäisen toimintakauden jälkeen laaditun katsauksen mukaan ”hankkeen erityispiirteeksi muodostui joustavuus opetus- ja toimintamuodoissa” (Nikulin–Martimo–Hokkanen 2013, 213). Kieliklinikka järjesti muun muassa seuraavia kursseja: akateemisen viestinnän kurssi, lomakepikakurssi, asioimistekstien kursseja, kirjoitusklinikka, kielioppikurssi, sanastokurssi, kommunikaatiokurssi, julkisen puheen kurssi sekä terveystieteen suomen kielen lääkäreille -kurssi. Kurssien lisäksi klinikkan tärkeäksi toimintamuodoksi muodostui henkilökohtainen ja tarvepohjainen yksityisohjaus. (Nikulin–Martimo–Hokkanen 2013, 213.)

Täsmäopetusta edistyneille suomenoppijoille -hanke toimi Turun yliopistossa Koneen säätiön rahoituksella syyskuusta 2016 helmikuuhun 2018 (käytän tästä eteenpäin lyhennettä Täsmäopetus-



hanke). Hanke tarjosi yksilöllistä suomen kielen opetusta edistyneille suomenoppijoille (taitotaso eurooppalaisen viitekehyksen mukaan B2-C2) kielitaidon viimeistelyyn (Täsmäopetus-blogi). Opetus oli vapaaehtoista ja opiskelijoille maksutonta. Opetuksen ja ohjauksen yleinen tavoite oli kielitaidon vahvistamisen lisäksi opiskelijoiden metalingvististen taitojen kehittäminen. Opettajat ohjasivat opiskelijoita havainnoimaan omaa kieltään. Tarjotulla opetuksella ja ohjauksella pyrittiin muun muassa tukemaan opiskelijoiden mahdollisuuksia työllistyä koulutustaan vastaavalle alalle. Täsmäopetus-hankkeen osallistujien kielitaito sijoittui opettajan arvion mukaan B2-tasolle. Oppijoiden kielitaitoprofiileista kävi ilmi, että heidän saaman suomen kielen formaalin opetuksen määrä vaihteli suuresti. Suomen kielen taidot oli myös hankittu hyvin eri tavoin. Opiskelijat olivat mukana Täsmäopetus-hankkeessa keskimäärin yhden akateemisen lukuvuoden ajan ja tapasivat opettajan keskimäärin kerran kahdessa viikossa yksilöllisen opetusohjelmansa mukaisesti. Yhteensä opetukseen osallistui 14 edistynyttä suomenoppijaa. (Kekki–Jokela 2018.)

Opetuksen sisällöstä on tärkeää nostaa esille se, että opetus kohdistui opiskelijoiden itse haluamiin asioihin. Opetuksen pohjana käytettiin kirjallisia itsearviointoja ja opiskelijoista ennen opetuksen aloitusta tehtyä kielitaidon alkukartoitusta. Alkukartoitukseen kuului lyhyitä essee- ja kielioppitehtäviä. Opiskelun aikana opiskelijat kirjoittivat tekstejä ja nauhoittivat puhenäytteitä. Näin tehtävissä esiin nousseet kieli-ilmiöt valittiin opetuksen sisällöiksi. Hankkeessa toimivat opettajat laativat opetuksessa käytettävät opetusmateriaalit pääasiassa itse. (Kekki–Jokela 2018.)

Kolmas hanke, KOROKKE - korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ohjaus- ja kieliklinikka (käytännöstä eteenpäin lyhennettä KOROKKE-hanke), on osa Turun yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen ja Brahea-keskuksen yhteistä laajempaa KOROKKE-hanketta, joka käsittää myös muun muassa uravalmennusta. KOROKKE-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama, ja sen toiminta on osallistujille maksutonta (Turun yliopisto 2019). KOROKKE-kieliklinikka tarjoaa yksilöohjausta ja pienryhmäopetusta. Hanke alkoi elokuussa 2019 ja loppuu toukokuussa 2021. KOROKKE-hankkeen kuvauksen mukaan hankkeen kohderyhmään kuuluvat Turun seudun korkeakoulutetut maahanmuuttajat ja ei-äidinkieliset korkeakouluopiskelijat. Virallista kielitaitovaatimusta ei ole, mutta opetus ja ohjaus on tarkoitettu erityisesti sellaisille opiskelijoille, joilla on melko hyvä suomen kielen taso (alkaen taitotasosta B1). Turun yliopiston Internet-sivulla KOROKKE-hankkeen toimintamuotoja kuvataan seuraavasti: ”täsmäkielituki eli yksilöllisten tarpeiden perusteella räätälöity henkilökohtainen ohjaus; pienryhmäopetus eli akateemista kielitaitoa kehittävät, osittain alakohtaisesti painotetut lyhytkurssit; kertaluonteinen ohjaus” (Turun yliopisto 2019). Kirjoitushetkellä hankkeen alusta on mennyt puolitoista toimintavuotta ja opetukseen ja ohjaukseen on osallistunut tähän mennessä kymmeniä ihmisiä.

Informanteiksi valikoidut opettajat ovat tai olivat opettajina edellä kuvatuissa kielitukihankkeissa. Heidät oli valittu tehtäviinsä ennen tätä tutkimusta. Haastatelluista opettajista kaikki ovat suomen kielen opettajia, joilla on monipuolinen opetuskokemus S2-alalta. Informantteja on yhteensä neljä, heistä kaksi on miehiä ja kaksi naisia. Kaikilla informanteilla on opettajan pätevyys ja yli viisi vuotta opetuskokemusta S2-alalta. Kaikki opettajat opettivat suomea sekä Suomessa että ulkomailla ja kaikki ovat opettaneet eri tasoisia ryhmiä A1-tasolta C-tasoon. Informanttien opetuskokemus on saatu formaaliopetuksen puolelta. Formaaliopetuksella viitataan kahteen asiaan, eli siihen, että opetuksen rakenne oli 'tavallista' kurssiopetusta, jossa oli etukäteen määritellyt selvät tavoitteet ja siihen, että opetus oli luokan opettamista, ei yksilön ohjaamista erikseen. Ennen näihin kielitukihankkeisiin osallistumista informanteilla oli vain satunnaista kokemusta yksilöohjauksesta.

### 3.2 Aineiston keruu

Tutkimusta varten haastattelin syksyllä 2020 Turun yliopiston neljää opettajaa yksilöhaastatteluissa. Haastattelut tein Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitoksella sekä videoneuvotteluohjelmisto Zoomin välityksellä. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 1.

Nauhoitin haastattelut digitalisella nauhurilla mp3-tiedostoksi. Nauhoitettua puheaineistoa on vähän yli kolme tuntia. Nauhoitetusta aineistosta poimin vastaukset tutkimuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin, litteroin ne ja säilytän niitä tekstimuodossa. Tutkielman hyväksymisen jälkeen tuhoan äänitteet ja säilytän ainoastaan litteroidut tekstit. Tekstejä säilytän viisi vuotta tutkimustulosten mahdollista tarkistamista varten, minkä jälkeen tuhoan ne. Haastatteluja ei myöskään anneta muuhun tutkimuskäyttöön ilman haastateltavien kirjallista lupaa.

Tekstimuotoisena aineistoa on noin 7000 sanaa. Haastattelujen pituus vaihtelee sen mukaan, miten paljon haastateltava kertoo tietyistä teemoista. Haastattelujen lisäksi tutkimuksen aineistoon kuuluu myös KOROKE-hankkeen esitysdioja ja KOROKE-hankkeen ohjausryhmän muistioita, sekä Täsmäopetus-hankkeen blogisivut. Tutustuin näihin kaikkiin saadakseni käsityksen hankkeiden sisällöstä ja toteutustavasta. Tätä aineistoa käytän tutkimuskohdettani avaavana taustatietona.

Tutkimuksen aineistona olevat informanttien haastattelut ovat mielestäni riittäviä tutkimuskysymyksiin vastaamista varten, vaikka haastateltavia on vain neljä. Kyseinen aineisto soveltuu tutkimuksen tarpeisiin, koska tarkoitus on antaa mahdollisimman monipuolinen kuva sitä, mitkä muuttujat vaikuttavat opettajien motivaatioon.

Koska Turun yliopistossa on vain muutama tämän tyyppistä opetusta antava henkilö, haastatteluissa annetut vastaukset ovat varmasti joissain tapauksissa mahdollista yhdistää haastateltaviin opettajiin.

Teoreettista analyysia varten kuvailen lyhyesti haastateltavien koulutuksen ja työkokemuksen, joiden pohjalta opettajat voi ehkä tunnistaa. En kuitenkaan yhdistä vastauksia suoraan tiettyihin hankkeisiin tai henkilöihin, jolloin ainakin tarkempi yhteys jää epäselväksi. Käsittelen siis vastauksia liittämättä haastateltavaa henkilöä tiettyyn hankkeeseen.

Olen antanut haastateltaville etukäteen laajan kuvauksen siitä, mitä haastattelu voi sisältää ja miten käsittelen saamaani aineistoa. Olen myös kerännyt tutkimukseeni vaaditut muodolliset suostumukset.

### 3.3 Teemahaastattelu ja laadullinen sisällönanalyysi

Motivaatiotutkimuksen tarkoitukseen sopivia aineistonkeruutapoja on monta. Voidaan sanoa, että toisen kielen oppimisen motivaatiotutkimuksessa erilaiset kyselytutkimukset dominoivat (Dörnyei 2001, 215–216). Kysymyksillä halutaan yleensä saada selville niitä motiiveja, jotka mahdollisesti ovat olleet yhteydessä oppijoiden päätökseen aloittaa vieraan kielen opinnot tai opettajien päätökseen pyrkiä opettajan ammattiin.

Tutkimukseni tarkoituksen takia käytän kuitenkin haastatteluita enkä kyselyitä. Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus ohjata tiedonhankintaa itse tilanteessa eikä pelkästään ennen haastattelua. Yleisesti haastattelun etuna nähdään aineiston keruun aikana mahdollisuus syventää kerättyjä tietoja pyytämällä haastateltavalta perusteluja ja selventämällä vastauksia. (Hirsijärvi–Hurme 2001, 34–35.) Haastattelu sopii lomaketta paremmin emotionaalisille alueille (Hirsijärvi–Hurme 2006, 36). Olennaista tämän tutkimuksen kannalta on se, että haastattelun avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä. En ryhtynyt toteuttamaan ryhmähaastatteluja, koska epäilen, että opettajat voisivat tukea toistensa käsityksiä ryhmätilanteessa, mikä ei ole tutkimuksen kannalta toivottavaa. Päädyin yksilöhaastatteluun, jonka teen jokaisen opettajan kanssa erikseen. Sitä haastattelun muotoa, jota käytetään tässä tutkimuksessa, kutsutaan teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu, eli puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, eroa muista haastatteluista niin, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelulle olennaista on se, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Hirsijärven ja Hurmeen (2006, 48.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet on kaikille samat. Näin teemahaastattelu ei ole täysin vapaa, mutta lomakkeelle tyypillinen tarkka kysymysten muoto ja järjestys puuttuu (Hirsijärvi–Hurme 2006, 48).

Motivaatio on monipuolinen käsite, jota kuvataan eri kategorioiden avulla. Tässä tutkimuksessa kerätty tieto analysoidaan siis laadullisin menetelmin. Laadullisiin tutkimuksiin pyrkimys usein edellyttää oletusta, että muuttujat ovat monimutkaisia, toisiinsa kietoutuneita ja vaikeasti mitattavissa (Hirsijärvi–Hurme 2006, 25). Vaikka tässä tutkimuksessa hyödynnän laadullista tutkimustyyppiä, koko tutkimus voidaan ehkä nähdä myös esitutkimuksena. Kun on tehty muutamia laadullisia haastatteluja, niiden pohjalta voidaan rakentaa esimerkiksi kyselylomake. Näen sen tutkimuksen seuraavana vaiheena, jota ei kuitenkaan ole mahdollista toteuttaa pro gradu -tutkielman tasolla, koska tutkimuksesta tulisi liian laaja.

Haastatteluissa kerättyä aineistoa analysoin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla (Tuomi–Sarajärvi 2003, 93–100), koska tämä metodi ja teoreettinen kehys tarjoavat hyvät työkalut tutkimuskysymykseen vastaamiseen. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Sisällönanalyysit voidaan Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan jakaa esimerkiksi kolmeen tyyppiin, nimittäin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen. Sekä aineistolähtöisessä analyysissa että teoriasidonnaisessa analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoriasidonnaisessa teoria ohjaa työtä (Tuomi–Sarajärvi 2003, 99–100). Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi tullaan siis tekemään teoriasidonnaisesta, eli aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan teoriakehykseen, joka on tässä tutkimuksessa *mahdolliset minät* -teoriarakennelma. Teorialähtöisen sisällönanalyysin tekeminen koostu muutamista vaiheista, joista ensimmäinen on analyysirungon määrittely. Sitten aineistosta poimitaan ne asiat, jotka ovat teoreettisen rungon kannalta relevantteja. Analyysirunko mahdollistaa aineiston strukturoinnin aikaisemman teorian perusteella. Tämän jälkeen analysoidaan relevantti aineisto teoriaa ja tutkimuskysymystä vasten ja tehdään päätelmät. (Tuomi–Sarajärvi 2003, 117.)

### 3.4 Teemahaastattelun kysymykset ja niiden suhde teoriaan

Olen ryhmitellyt haastattelun kysymykset teemoittain (Liite 1). Haastattelun pohja on rakennettu *mahdolliset minät* -teoriarakennelman varaan. Haastattelut on jaettu niin, että niiden osat vastaavat tiettyihin teemoihin liittyviin kysymyksiin. Teemat ja niihin liittyvät kysymykset pyrkivät valaisemaan haastateltavien minäkuvia. Teoriarakennelman ydin voidaan selittää lyhyesti näin: ihmiset näkevät itsensä ja kehittymismahdollisuudet erilaisina kuvina itsestään eri olosuhteissa. Higginsin (1987) esittämässä teoriassa on kolme motivaation kannalta keskeistä mahdollista minää: ideaaliminä, velvollisuusminä ja varsinainen minä. Käytän tätä teoriarakennelmaa yliopiston opettajien motivaation tutkimiseen, ja siksi etsin haastateltavien ammattiin liittyviä minäkuvia. Opettajan ideaaliminä on siis käsitys siitä, minkälaiseksi opettaja itse haluaa tulla. Varsinainen minä

on se, minkälaisia opettajat ajattelevat, että ovat tällä hetkellä oikeasti. Velvollisuusminä on kuva siitä, minkälaiseksi opettaja ajattelee, että ympäröivä maailmaa haluaa, että opettaja tulee. Opettajan ammatissa velvollisuusminään vaikuttaisivat esimerkiksi työnantajan vaatimukset, opetussuunnitelman päämäärät, yhteiskunnan odotukset ja mahdollisesti opetettavan ryhmän tavoitteet.

Olen yrittänyt rakentaa teemahaastattelut niin, että kolme minäkuva tulisivat esille. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata siitä, mitä opettajat kokevat motivaation kannalta toimiessaan yliopiston kielitukihankkeissa. Soveltamani teorian mukaan motivaatio perustuu minäkuvien paineiden ristiriitaan, ja sen takia minun olisi tärkeä päästä käsiksi opettajien eri minäkuviin.

Kaikissa haastattelussa teemojen järjestys on sama. Teemojen ja näihin liittyvien kysymysten järjestys muuttuu vain silloin, kun keskusteluissa esiintyy satunnaisia muistoja tai oivalluksia.

Haastattelut alkavat ideaaliminästä ja siihen liittyvistä käsityksistä. Jotta pääsen käsiksi haastateltavien ideaaliminään, pyydän haastateltavia kertomaan käsityksestään opettajuudesta ja työhön liittyvistä unelmista. Kysyn opiskelu- ja opetuskokemuksista, jotta voisin päästä käsiksi siihen, miten opiskelu ja työkokemus vaikuttavat minäkuviin. Olen muotoillut kysymykset niin, että saisin kuulla siitä, mikä tieto opettajan velvollisuuksista aiheuttaa ideaaliminän muutoksia.

Haastattelu jatkuu keskustelulla, jolla yritän päästä kiinni haastateltavien varsinaiseen minäkuvaan hankkeiden aikana. Keskustelu käsittelee hankkeiden tehtäviä ja sitä, mitkä työtavat ovat tai olivat olleet käytössä. Päähuomioni kohdistuu siihen, miten opettajat kokevat antamansa opetuksen nimenomaan työn aikana. Haastateltavat muistelevat ajatuksiaan liittyen yksilöohjauksen antamiseen.

Seuraavaksi keskustellaan minäkuvan muutoksista ja muokkaamisesta. Nämä muutokset tapahtuvat ympäristön muutosten vaikutuksesta (Markus–Nurius 1986, 955) eli siis tutkittavien tapauksessa työn kautta. Tuon vaiheen keskustelut koskevat haastateltavien eri työkokemuksia ja heidän omaa pohdintaansa eri työvaiheissa tapahtuvista muutoksista. Tämä tutkimus kohdistuu nimenomaan yliopiston kielitukihankkeissa toimivien opettajien motivaatioon, ja siksi suurin osa kysymyksistä koskee haastateltavien opettajien kokemuksia, haasteita ja saatua palautetta yliopiston hankkeissa toimimisesta. Teorian näkökulmasta katsottuna nämä teemat heijastavat velvollisuusminän ilmenemistä ja velvollisuusminän vaikutusta ideaaliminään. Tämän teeman kysymykset käsittävät sekä hankkeiden käytännöllisiä piirteitä että opettajien tunteita hankkeiden aikana.

Tutkimukseni kannalta relevantti tieto on mahdollinen suhde opettajan ja oppijoiden minäkuvien välillä. Ryhmä kysymyksiä pyrkii määrittelemään tätä suhdetta. Eri kysymysten avulla haastateltavat opettajat miettivät sitä, miksi ja miten he muokkaavat toimintaansa toteuttaessaan kielitukihankkeille

asetettuja päämääriä. Haastatelluissa kysyn opettajilta, miten oppijoiden tavoitteet näkyvät opetuksen sisällössä. Pyydän haastateltavia miettimään, kuinka selkeitä ovat oppijoiden tavoitteet ja kuinka tietoisia opettajat ovat oppijoiden tavoitteista. Kysymällä suhteesta oppijoiden ja opettajien tavoitteiden välillä, toivoin löytäväni suhteen opettajien ja oppijoiden mahdollisten minäkuvien välillä.

Keskustelujen loppupuolella pyydän opettajia pohtimaan tavoitteiden saavuttamista ja annan heille vapaan puheenvuoron, jolloin he voivat tuoda jotain muuta esille.

## 4 Hankkeissa toimivien opettajien motivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät

Tässä luvussa kuvaan sitä, miten sisällönanalyysi on tehty. Sitten kerron aineistosta nousseista aiheista ja sidon nämä aiheet käyttämäni teoriaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan analyysitapaani. Toisessa alaluvussa annan esimerkkejä siitä, miten opettajien ideaalikuva heistä itsestään muokkautuu velvollisuuksien kautta ja näytän, mitkä velvollisuudet käsitellyissä hankkeissa ovat tässä prosessissa keskeisiä. Kolmannessa alaluvussa käsittelen erityisen tärkeäksi osoittautunutta asiaa, eli sitä, miksi opettajilla on haasteita oppijoiden tavoitteiden hahmottamisessa ja miten opettajat ratkaisevat tilanteen. Neljännessä alaluvussa valaisen suhdetta opettajien ja oppijoiden minäkuvien välillä.

### 4.1 Analyysin toteutustapa

Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu siis selvästi etukäteen määriteltyyn teoriaan. Analyysia ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perustella luotu kehys (Tuomi–Sarajärvi 2003, 116). Aineiston luokittelu perustuu valmiiseen viitekehykseen, joka on tässä tutkimuksessa *mahdolliset minät* – teoria. Tutkittava ilmiö on yliopiston opettajien motivaatio kielitukihankkeiden tehtävissä. Tämän tutkimuksen johtava ajatus perustuu Higginsin esittämään väitteeseen, että motivaatio syntyy minäkuvien ristiriidoista (Higgins 1987, 322). Nämä ristiriidat ovat kognitiivisia rakenteita, jotka koostuvat minäkuvien välille syntyneistä suhteista. Higginsin teorian mukaan nämä suhteet ja ristiriitojen ratkaiseminen motivoi ihmistä toimimaan. Tiedostamalla minäkuvien väliset suhteet voi muun muassa ymmärtää ihmisen pyrkimystä kehittää itseänsä. Samaa teoriaa soveltamalla Kubanyiova (2009) tutkii kielten opettajien halua kehittyä. Hän päätelee, että mahdollisten minien kautta voi päästä käsiksi opettajien ajatteluun. (Kubanyiova 2009, 303). Tässä työssä on pohjalla ajatus, että tiedostamalla minäkuvien välillä olevat suhteet, voin ymmärtää opettajien motivaation luonnetta.

Tutkin keräämästäni aineistosta kahta asiaa: esiintyykö hankkeissa työskentelevien yksittäisten opettajien omien minäkuvien välillä ristiriitoja ja mistä nämä ristiriidat johtuvat. Oletukseni on se, että kielitukihankkeiden erikoispiirre – yksilöohjauksena tarjottu räätälöity kielituki – määrittää jollain tavoin opettajien minäkuvien ristiriitoja tai jopa aiheuttaa niitä. Etsin opettajien kertomuksissa mahdollisesti esiintyviä tapoja tasapainottaa minäkuvien välisiä ristiriitoja. Oletus on, että tutkittavat

opettajat sopeutuvat tilanteeseen samalla tavalla, joka on havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa, jossa he luopuivat osasta ideaaliminän ihanteista. (Sahakyan–Lamb–Chambers 2018.)

#### 4.2 Velvollisuudet opettajan ideaaliminän muokkaajina

Tässä alaluvussa kerron siitä, mistä osista muodostuu tutkittavien opettajien ideaaliminä ja miten tämä ideaalikuva itsestä opettajana muokkautuu velvollisuuksien kautta. Etsin opettajien kertomuksista esimerkkejä siitä, mitkä hankkeiden tyypilliset piirteet aiheuttavat käyttäytymistapojen muutoksia. Oletan, että opettajien motivaatioon vaikuttavat hankkeiden konkreettiset piirteet. Kiinnitän huomiota haastatelluissa toistuvasti esiintyviin kielitukihankkeiden piirteisiin.

Haastateltavien ideaaliminät muodostuivat opiskelun ja kokemuksen kautta saaduista opettajien esikuvista. Opettajat pitivät mielessään ihailtujen opettajien työkeinoja ja työtapoja. Opiskelun aikana nämä käsitykset esikuvista vahvistuivat ja työn osana myös osin muokkautuivat, kuten myöhemmin tässä työssä käy ilmi. Opettajien minäkuvat sisälsivät nämä ”esikuvamallit” ja toiveet ja unelmat. *Mahdolliset minät* -teorian mukaan tällainen kuva itsestä toimii yksilön käyttäytymisen merkittävänä säätelijänä sekä nykyhetkessä että tulevaisuudessa (Markus–Nurius 1986, 955). Nämä esikuvat ja toiveet muodostavat Higginsin *ideaaliminän*. Opettajat kertoivat haastatelluissa siitä, mitä heidän käsityksensä opettajuudesta sisältää. Teoriaan viitaten tämä tieto valaisee sitä, millainen on opettajan ideaaliminä. Useissa haastatelluissa mainittiin esikuvien tärkeä merkitys opettajuuskäsitystä rakentamassa.

- 1) Ajattelussa oli muutamia sellaisia opettajia, joista pitänyt tosi paljon ja sitten ajattelin tietysti, että he ovat hyviä opettajia... no sitten hyvä opettaja on sellainen, kuin nämä mallit oli. (H2)

Haastateltavat pitivät mielessä valmiita malleja siitä, minkälaista opetus on ja miten opettajana pitää käyttäytyä töissä.

- 2) Minulla oli päällimmäisen käsitys niistä vuorovaikutustaidoista. Lähinnä siitä, minkälainen persoona pitää olla, miten pitää olla opiskelijoiden seurassa. Tällaiset asiat edellä – minulla oli se alkukäsitys. Minä otin paljon malleja sellaisista opettajista, joita minä olen ihaillut. (H1)

Eräs haastateltava toi esille, miten käsitys opettajuudesta muuttui töiden alkaessa:

- 3) Käsitys [opettajuudesta] opiskelun jälkeen on muuttunut aika paljon, mitä käytännön työ suurimmaksi osaksi on. Tullut esiin opetussuunnitelman tavoitteet ja niihin pyrkimistä. —Siihen päälle on rakentanut oma opettajuus, eli miten se käytännössä parhaiten toteutetaan ja mitkä on omia vahvuuksia ja omia heikkouksia. (H3)



Kuvalla itsestä opettajana on muutospotentiaalia. Ideaaliminä ei ole pysyvä, vaan kehittyvä, mikä tulee esiin analyysin edetessä. Mahdollisten minäkuvien vaikutusta tulevaisuuteen on pohdittu aiemmassa tutkimuksessa (ks. Markus–Nurius 1896, 956–957). Tämä muutospotentiaali nähdään motivaation merkittävänä elementtinä. Seuraavassa sitaatissa eräs opettaja pohtii opettajakäsityksen liikkuvuutta:

- 4) Se [käsitys opettajuudesta] tulee muuttumaan aina. Tuskinpa tuo opettajuus on ikinä valmista. Tuskin minä olen ikinä valmis opettaja, vaan aina minä luulen, teoriat muuttuu ja se työ muuttuu ja yhteiskunta muuttuu. Minä luulen, se kehittyy koko ajan. (H1)

Kun opettajat osallistuivat näihin hankkeisiin, he joutuivat muokkaamaan osaa käsityksistään opettajuudestaan. Tämä muokkaus tapahtuu velvollisuuksien vaikutuksesta. Opettajien velvollisuudet koostuvat työnantajan ja yhteiskunnan odotuksista. Sovellan tätä ajatusta tutkittaviin opettajiin seuraavaksi. Kielitukihankkeen pääajatus on siinä toteutettu yksilöohjaus, joka vaati opettajilta lisää perehtymistä ja totuttelua verrattuna tuttuun ryhmäopetukseen. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajilla oli monipuolista kokemusta luokkahuoneessa tapahtuvasta, kurssimuotoista perinteisestä opetuksesta. Koulujen asteet, joilta oli aiempaa kokemusta, vaihtelivat, mutta ennen kyseisiä hankkeita opettajilla ei ollut pelkää yksilöohjausta sisältävää opetuskokemusta. Opettajat olivat tottuneet opettamaan ryhmiä luokkahuoneessa. Seuraavat ovat tämän haastavan ongelman kuvauksia:

- 5) Se ohjaamisen määrä [hankkeessa] on niin paljon suurempi, kuin sitten taas luokkahuonetilanteessa tai pienryhmätilanteessa... kaikki opettajankoulutus, mitä itse saanut on ollut ryhmän ohjaamiseen, yksilöohjaamisen olen joutunut kehittämään itse. (H2)
- 6) Se on aika erilaista kuin ryhmäopetus. – – Jos minä ensin totuin opettamaan ryhmiä, se [yksilöohjaus] on hyvin toisenlaista. Siinä pitää hieman muuttaa tapoja, tuoda lisää joustavuutta. (H4)

Haastateltavat suhtautuvat hankkeiden yksilöohjaukseen eri tavoin. Yksilöohjaus opetusmenetelmänä herätti erilaisia tunteita. Kun toiset pitivät tätä menetelmää kuormittavana, toiset ajattelevat menetelmää itselle juuri sopivana. Seuraavassa on kaksi erilaista mielipidettä:

- 7) Sitten, kun on se yli kaksi kymmentä opiskelijaa tunnilla, se vie mehut sille tosi tehokkaasti. Siinä hankkeessa sai taas keskittyä aina tunnin-puoltoista siihen kahdenkeskiseen opiskeluun ja työskennellyn. Se sopii itselleni hyvin. Pystyn yksilöllisesti suunnittelemaan jokaiselle. (H3)
- 8) Tuntuu vähän työläämmältä yhden hengen ihmisen oppitunti, kuin kahdenkymmenen hengen opettaminen samaan aikaan. (H2)

Opettajien suhtautuminen yksilöohjaukseen on osa laajempaa sitoutumista työhön. Tämän tutkimuksen aihe liittyy muun muassa siihen, että täsmementävän räätälöidyn kielituen tarjonta edistyneille suomenoppijoille yleistyy, mistä kertoo tutkittavat kielitukihankkeet ja näiden

sisarhankkeet (ks. alaluku 1.2). Onkin ehkä tarpeellista tarjota lisää didaktista apua opettajille, jotka toteuttavat yksilöohjausta.

- 9) Jälkikäteen mietittynä voisi ehkä voinut tehdä vähän enemmän taustatyötä siihen, miten muualla tämäntyyppistä ohjausta tehdään. (H2)

Yksilöohjauksessa opettajan ja opiskelijan suhde eroaa siitä vuorovaikutuksesta, joka on tyypillistä ryhmäopetuksessa. Tiiviimpien vuorovaikutussuhteiden nähtiin vaikuttavaan opettajiin:

- 10) Solmitut opiskelijasuhteet ovat hyvin läheisiä. (H3).  
11) Yllätti se, kuinka läheiseksi siinä ne opiskelijat tuli. (H1).  
12) Opettaja vahvasti elää opiskelijoiden arkea. (H3)

*Mahdolliset minät* -teoriaa soveltaen voidaan sanoa, että muutokset vuorovaikutuksessa käynnistävät minäkuva kehityksen (Markus–Nurius 1986, 956). Voidaan ajatella, että opettajat kehittävät uutta kuvaa itsestään ennestään tuntemattomassa tilanteessa. Haastateltavien aiempi kokemus opetustilanteen vuorovaikutuksesta saa uuden käänteen, kun hankeisiin osallistuvat opiskelijat tulivat niin lähelle yksilöohjauksessa.

- 13) Siinä [yksilöohjauksessa] nousee paljon isompaan rooliin opiskelijan persoona. Täytyy huomioida, minkälainen persoona on kyseessä, mitkä oppimistapoja, mitkä oppimiskokemuksia hänellä on. (H4)

Opiskelijat toivat mukanaan omaa persoonansa ja omia tunteita ja käsityksiä. Mikä tahansa opetustilanne edellyttää opettajalta tahdikkautta. Kyseisten hankkeiden kohderyhmä on aikuiset suomenoppijat, joilla on valmiit käsitykset itsestään ja kielenoppimisestaan. Käsityksiin vaikuttavat aiemmat kokemukset kielenoppimisesta. Negatiiviset ja positiiviset tunteet, jotka liittyvät kielenoppimiseen, tulevat esiin nimenomaan vuorovaikutustilanteessa. Aikuisoppijoiden tunteiden vaikutus kielenoppimisessa on motivaation kannalta tärkeä elementti ja on siksi saanut enemmän tutkijoiden huomiota (ks. esim. Merke 2012, Scotson 2019). Scotsonin tutkimuksessa kävi ilmi, että kotouttamiskoulutuksen aikuisoppijan virheiden pelko vaikuttaa toimijuuteen ja vaikeuttaa myönteisen palautteen saamista. Myönteisen kokemuksen puute, vuorostaan, laskee motivaatiota kielenoppimiseen. (Scotson 2019, 124–125.) Ryhmäopetuksessa on kuitenkin selvästi vähemmän tilaa esimerkiksi opiskelijoiden tunteiden ja käsitysten ilmenemiseen verrattuna yksilöohjaukseen. Haastateltavat kokivat nämä läheiset suhteet oppijoiden kanssa haastaviksi. Opettajat joutuivat kehittämään uusia toimintatapoja, jotta he pääsisivät asettuihin päämääriin.

- 14) Pysty aina mukautumaan siihen erilaisten ihmisten taustoihin ja myös erilaisten oppijoiden taustoihin – aina piti sopeuttaa omaa tapaa esittää asiat ja työskennellä kunkin yksilöllisesti. (H3)  
15) Otin jokaisen opiskelijan tosi sillee henkilökohtaisesti siihen mukaan. Se oli isoin yllätys, koska sitä oli kahdenkeskisiä tapaamisia, kuinka tutuksi tuli sinä aikana. (H1)

Tiiviimmät vuorovaikutussuhteet voivat johtaa opettajan riittämättömyyden tunteeseen. Suunnittelemalla yksilöohjausta ja sopimalla niiden ajat joustavasti opettaja ottaa huomion opiskelijoiden elämäntilanteet. Kielitukihankkeiden osallistujat ovat työikäisiä aikuisia, joilla on opiskelua, työtä ja perhe, ja siksi opiskelijoiden muuttuvat suunnitelmat ja mahdolliset byrokraattiset ongelmat saattavat häiritä opiskelua. Kahdenkeskeisten tapaamisten aikana nämä kaikki erilaiset yksityiskohdat tulevat esiin.

- 16) On laaja skaala niitä asioita, mitä voi tapahtua. Totta kai harmittaa, kun tiedän, miten ahkeria ja omistautuneita ihmisiä on mukana, sitten tulee tämmöisiä, itsestä tuntuu semmoisia triviaaleja asioita. Niissä tulee semmoiset asiat, jotka soti omaa oikeudenmukaisuuden käsitystä vastaan. (H3)
- 17) Vaikeinta [vuorovaikutuksessa] on käsitellä frustraatiota, joka syntyy korkeammalla tasolla siitä, jos on tehty paljon työtä eikä se menee eteenpäin, on tosi vaikea saada opiskelija uskomaan siihen, että työ kannattaa. (H4)

Tämäntyyppiselle vuorovaikutukselle ominainen henkilökohtaisuus vaati opettajalta kykyä kannustaa, auttaa ja kuunnella. Frustraation syyt vaihtelevat. Jotkut ovat hyvin konkreettisia, kuten kielitaidon kehityksen puute tai kielikokeen epäonnistuminen. Jotkut syyt ovat henkilökohtaisia, elämäntilanteista johtuvia. Jotkut syyt liittyy ehkä negatiivisiin tunteihin, joita on mainittu tässä luvussa.

Opettajat ratkaisevat mahdolliset ristiriidat minäkuvien välillä kehittämällä uusia minäkuvia ja luopumalla joistakin kuvista itsestään, jotka eivät sovi tällaiseen tilanteeseen.

- 18) Pitää pystyä joskus laittamaan oma opettajuutensa sivuun ja olemaan ihminen. – – Minä olen ainakin saanut näistä hankkeista ihan uudenlaisen näkökulman siihen, miten paljon se työ sisältää muuta kuin varsinaista opettamista. Kuuntelemisen taito erityisesti on tärkeä ominaisuus, kun mennään tämmöiseen paljon henkilökohtaisempaan työhön. (H3)

Minäkuvien näkökulmasta yllä oleva mielipide kertoo siitä, miten opettaja tasapainottaa ristiriita ideaali- ja velvollisuusminän välillä. Opettaja kehitti uuden käsityksen omasta roolistaan opetusprosessissa. Tulkintani tilanteesta saa tukea aiemmasta tutkimuksesta. Sahakyanin, Lambin ja Chambersin (2018) tekemässä tutkimuksessa yksi selvä tulos oli, että opettajat tehdessään töitään kehittivät tai luopuivat alkuperäisestä kuvasta itsestään. Tutkimuksen mukaan työn aiheuttamat velvollisuudet olivat ristiriidassa ideaalikuvan ominaisuuksien kanssa. Tutkimani opettajat eivät luopuneet mistään aiemmasta kuvasta, vaan kehittivät niitä kuvia. Hankkeissa työskennellessä jotkut opettajien piirteet tulivat enemmän esiin. Otan esimerkin opettajan halusta auttaa, joka on selvästi osaa opettajan minäkuvaa:

19) Aina kokenut, että haluan auttaa ihmisiä oppimaan ja kehittymään. Jollain tasolla se auttaminen oli keskeinen asia. (H3)

Tällainen taipumus auttaa vahvistuu hankkeen työtehtävissä. Toinen haastateltava tiivistää:

20) Vahvuus on se, että oikeasti pystyy auttamaan näitä ihmisiä siinä kielenopiskelussa, ne ei putoa mihinkään. (H1)

Ajattelen, että hankkeen yksilöohjaus opetusmenetelmänä tarjoaa opettajalle eväitä kehittää itseään. Kokeilemalla opetusta yksilöohjauksen muodossa, tutkittavat opettajat eivät luopuneet ryhmien opettamisen ihanteesta, vaan laajensivat omaa osaamistaan uusille alueille. Koetut haasteet eivät saaneet opettajia muuttamaan ammatillisia tavoitteita, vain käytännöllisiä käyttäytymistapoja.

#### 4.3 Opiskelijoiden tavoitteiden vaikutus opettajiin

Tässä alaluvussa pohditaan haastatteluissa toistuvasti esiin nousevasta ongelmasta, eli siitä, että oppijoiden hyvin yleisellä tasolla olevat tavoitteet ovat opettajalle huomattava haaste. Koska tutkittavat kielitukihankkeet ovat vahvasti oppijalähtöisiä, opiskelijoiden tavoitteiden huomioiminen on keskeinen osa opettajan työtehtäviä.

Aineiston perusteella voi sanoa, että oppijoiden tapa asettaa tavoitteita ja näiden tavoitteiden saavutettavuus vaikuttivat opettajien motivaatioon. Ympäripyöreästi tai epämääräisesti muotoiltu tavoite aiheuttaa opettajissa turhautumista. Haastatteluissa on ryhmä kysymyksiä opiskelijoiden tavoitteista ja niiden vaikutuksesta opetuksen sisältöön. Ajatukseni oppijan tavoitteista ja niiden vaikutuksesta motivaatioon on saanut tukea psykologisesta tutkimuksesta. Tavoitteet määräävät, mihin ja miten henkilö kohdistaa tarkkaavaisuutta. Mahdollinen tapa ymmärtää motivaation luonnetta on tutkia tarkkavaisuussuuntaa (ks. esim. Csikszentmihalyi 2006). *Mahdollisten minien* -teorian avulla opetuksen päämäärät voidaan tulkita velvollisuuksiksi, joita opettaja täyttää. Edellisessä luvussa on kuvattu sitä, miten opettajan ideaaliminä muokkautuu velvollisuuksien kautta. Tässä tutkimuksessa käytetyn teorian mukaan ideaali- ja velvollisuusminien välille syntyvä ristiriita synnyttää motivaatiota. Esitän seuraavaksi joitakin päähavaintojani siitä, miten opettajat ratkaisevat mahdollisia omia ristiriitojaan muokkaamalla oppijoiden yleisistä tavoitteista opetuksen näkökulmasta toteutettavia tavoitteita.

Kyseiset hankkeet ovat vahvasti oppijalähtöisiä. Kielen täsmäopetus ja kielen ohjaus lähtevät liikkeelle oppijoiden tarpeista eikä kurssille asetetusta päämäärästä. Tietyissä mielessä hankkeilla ei ole kursseille tyypillistä selkeätä päämäärää. Voidaan ajatella niin, että päämäärät ovat mikrotasolla

oppijakeskeisistä tavoitteista määrittyviä. Opetuksella ei varsinaisesti ole yhtenäistä kokonaispäämäärä. Oppijoiden tarpeista siis lähti liikkeelle Kieliklinikan yksilöohjaus, Täsmäopetus-hankkeen eriytynyt ja yksilöllinen opetus ja ohjaus sekä KOROKE-hankkeen kieliklinikka.

Hankkeissa toteutettu yksilöohjaus asettaa tiettyjä vaatimuksia opettajille, jotka osittain poikkeavat normaalista opetuksesta. Tutkittavia hankkeita yhdistävä piirre on se, että opetus kohdistuu ensisijaisesti opiskelijoiden haluamiin asioihin (ks. alaluku 3.2). Tätä periaatetta toteuttaen oppijoiden kanssa tehtiin haastatteluja ja niiden pohjalta alkukartoitusta oppijoiden tarpeista.

Suomen kielen klinikka -hanke pyrki toteuttamaan opiskelijoiden toiveita ja opettamaan niiden mukaan (Nikulin–Martimo–Hokkanen 2013, 215). Tämä strategia on osoittautunut vaikeaksi, koska oppijoiden muotoilemat toiveet edellyttävät opettajien tulkintaa:

21) Asiakas ei tiedä, mitä hän tarvitsee, hän vain tietää, että taito ei riittää. (H4)

Hankala neuvottelu siitä, mitä opitaan, jätettiin väliin oppijoilta saatua palautetta tutkimalla ja huomioimalla alkukartoituksessa ilmenneitä päälinjoja. Alkukartoitus on helpottanut suuntautumista. Suomen kielen klinikka -hankkeen puitteissa järjestettiin akateemisen viestinnän kurssi ja tämän jälkeen myös muita erikoiskursseja (Nikulin–Martimo–Hokkanen 2013). Yksilötapaamisissa keskityttiin kielellisten yksityiskohtien korjaamiseen tai harjoittamiseen.

Myöhemmin alkaneet hankkeet, Täsmäopetus-hanke ja KOROKE-hanke, ottivat säännölliseen käyttöön oppijoiden tarpeiden alkukartoituksen. Hankkeisiin osallistujia haasteltiin ja haastattelujen perusteella laadittiin niin sanottuja henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Näihin kuului tietoa osallistujan kielitaidosta, kouluhistoriasta ja tavoitteista. Eräs haastateltava tiivistää:

22) Meillä on kartoituslomake, missä on taustatiedot oppinoista, äidinkielistä. Sitten siinä on alkutesti, testin jälkeen haastattelu. Haastattelussa pystyy kunnon keskustelemaan, ja taustatiedot auttaa tosi paljon. (H1)

Alkukartoituksen merkitys on isompi kuin ehkä ajatellaan. Oppijan taitojen kartoitus ja hänen koulutushistoriansa antavat opettajalle kuvan siitä, mitä oppija jo osaa. Hankkeiden osallistujat ovat jo edistyneitä suomenoppijoita, mutta opettajan on etsittävä kunkin henkilökohtaiset kielelliset puutteet. Näiden puutteiden korjaaminen muodostuu tavoitteeksi. Eräs opettaja kuvaa tätä näin:

23) Ihminen on paras sanomaan sen, miten hän tarvitsee, mutta opettaja, jolla on kokemusta, on paras sanomaan sen, mitä muuta tarvitaan lisäksi. Hän pystyy näkemään esimerkiksi sen, että on vakavia puutteita kielen hallinnassa tai että hyvästä kielitaidosta puuttuu elementtejä, jotka tekevät sitä suomalaisemmaksi. (H4)

Haastatelluissa ilmeni, että opettajat kokevat vaikeana tulkita joitakin opiskelijoiden tavoitteita. Jossakin tapauksissa tavoitteiden muotoilu oli ongelmallista, koska oppija ei onnistunut selittämään tavoitteitaan kunnolla. Eräs haastateltava kuvaa tilanneetta näin:

24) Jos opiskelija vaikka on tosi niukkasanainen tai sellainen, että itse joutuu tekemään hirveästi töitä, että saa mitään irti. (H1)

Opettajat ratkaisivat tämän ongelman tekemällä haastatteluja ja kartoittamalla oppijan kielitaitoja, kuten esimerkiksi tässä kertomuksessa:

25) Pystyin itse kysymään niitä kaikkia [opiskelijan tavoitteita]. Minulla oli valmiit kysymykset itsellä ja sitten minä vähän haastattelin. Sain suoran kysytty kaikki. Sitten monesti minä pyysin jonkun alkutekstin. Tekstistä minä näin jo heti, missä osioissa on ongelmia. (H1)

Opettajan rooli oppijoiden toiveiden ”suodattajana” on merkittävä. Eräs opettajaa tiivistää:

26) Sen, mitä he [opiskelijat] haluavat oppia, he sanovat jollain tapaa, mutta opettajan tehtävä tulkita, mitä se oikeasti tarkoittaa. (H4)

Opettajan omien tavoitteiden saavuttaminen riippuu siitä, miten hyvin hän onnistuu muotoilemaan oppijan haluaman asian ja muuttamaan tämän halun opetuksen päämääräksi. Eräs haastateltava kertoi:

27) Opiskelussa pitää olla päämäärä, usko siihen päämäärään. (H4)

Kielitukihankkeiden opetuksen tavoitteena on kielitaidon kehittäminen. Hankkeisiin osallistuvat opiskelijat ilmaisivat tavoitteeksi työpaikan saamisen tai varmemman (tai usein täydellisen) kielenkäytön. Työpaikan saamisen tavoite on helppo hahmottaa ja sen saavuttavuus mitata. Kielitaitoon liittyvät tavoitteet ovat siinä mielessä haastavampia. Opettaja yksin ei voi taata kielitaidon parantumista, vaan siihen tarvitaan opiskelijan oma aktiivisuutta ja työtä. Seuraavassa kertomuksessa opettaja kuvaa näitä olosuhteita:

28) Piti löytää sieltä semmoiset osatavoitteet, mihin itse pysty vaikuttamaan. Jos haluaa vaikka sanastoa tietystä aiheesta, siihen on paljon helpompi auttaa ja antaa eväitä, kuin siihen, että joku puhuu kuin natiivi. (H2)

Globaalin toiveen hajottaminen osatavoitteiksi voidaan tulkita pedagogiseksi strategiaksi, jota opettajat käyttivät työn aikana pitämään yllä omaa motivaatiotaan. Toiveen abstraktinen muotoilu viittaa tiedostamattomaan tavoitteeseen, joka vuorostaan hämärtää opettajan näkemystä omasta tehtävästä ja aiheuttaa opettajan turhaa frustraatiota. Osatavoitteiden hahmottelu auttaa opettajaa muotoilemaan omat tehtävänsä. Useat muut tutkijat, muun muassa opiskelijoiden motivaatiota tutkinut Vera Busse (2013) on huomannut sen, että saavutettu tulos kasvattaa motivaatiota ja

vahvistaa myönteisiä piirteitä minäkuvassa. Näin voidaan ajatella, että opettajat käyttävät globaalien tavoitteiden jakamista pienempiin osioihin sekä oman että oppijoiden motivaation ylläpitämiseen.

Koska opetus on oppijalähtöistä, mutta oppijat eivät aina osaa jakaa tavoitteitaan käsiteltäviksi osiksi, opettajilla on suuri merkitys oppijoiden toiveiden muuttamisessa saavutettavissa oleviksi tavoitteiksi.

#### 4.4 Opettajan ja oppijan mahdollisten minäkuvien välinen suhde

Tässä tutkimuksessa etsitään muun muassa vastausta siihen, onko olemassa suhdetta oppijoiden ja opettajien mahdollisten minien välillä? Jos tällainen suhde voidaan havaita, miten se sitten konkretisoituu? Haastattelevat opettajat miettivät omien tavoitteiden saavuttamista ja harkitsivat oppijoiden saavutuksien vaikutusta opettajien itsetuntoon.

Edellisessä alaluvussa nostettiin esille se, että selkeät opetuksen tavoitteet muodostuvat opetuksen päämääräksi ja mahdollistivat tavoitteen saavuttamisen. Liikkuvat päämäärät ovat tyypillisiä hankkeille, joissa pyritään toteuttamaan oppijoiden toiveita:

- 29) Ne omatkin tavoitteet muotoutuu koko ajan sitä mukaan, kun muotoutuu opiskelijoiden opintopolku. Sitten koko ajan tuli näin, että tälle opiskelijalle tarvitaan tällaisia materiaaleja, sitten minun tehtävä on miettiä, miten siihen voi valmistautua. Se oli itselleen tavoitteiden puolesta liikkuvaa tai muotoutuvaa. (H2)

Liikkuvuus ja joustavuus on ominaista opettajan työlle, mutta perinteisessä opetuksessa määritellään etukäteen ainakin opetuksen sisältö, ja usein paljon muutakin, kuten arvioinnin kriteerit tai työtavat. Tutkittavissa hankkeissa toimivat opettajat asettavat jatkuvasti uusia päämääriä tilanteiden ja opettavan henkilön mukaan. Eräs haastateltava kuvaa tilannetta:

- 30) Ei voi mennä koskaan aivan tarkkaan sen mukaan, mitä on ajateltu. Se [opetus yksilöohjauksessa] menee sen mukaan, mitä tilanne salli. – – Piti mukautua siihen, ettei vaadita aina sitä, että joku viikko pystyy tekemään kotiläksyt, vaan riittää se, että kerran viikossa tekee jotain. (H4)

Haastateltavat tulkitsivat tämän liikkuvuuden ja joustavuuden luontevaksi haasteeksi:

- 31) On tällaista toimintaa, että on minun mielestäni luontevaa, että kunkin opintopolku ja opintosuunnitelmaa muotoutuu siinä ajan myötä. (H2)
- 32) Siinä [toiminnassa] pitää olla selkeä päämäärä, toisaalta sen pitää olla joustavaa. (H4)

Opettajien vastauksissa tulee toistuvasti esiin käsitys siitä, että harvat opiskelijat osaavat muotoilla selkeästi omat kielenkäyttöön liittyvät tavoitteensa. Edellisessä luvussa päättelin, että opettajan

tulkinnan merkitys tässä määrittelyssä on merkittävä. Opettajan tieto opiskelijoiden tavoitteista perustuu ensisijaisesti oppijoiden kertomuksiin. Osassa hankkeista tehdään myös alkuhaastattelu ja taitotasotestin pohjalta tehtävä arvio. Mitään muodollista testiä ei yleensä tehdä, vaan opettajat pyytävät opiskelijoilta lyhyttä tekstiä, jonka pohjalta he arvioivat sitä, mitkä ovat oppijoiden kielelliset vahvuudet ja heikkoudet.

Oppijoiden minäkuvat eivät siis vaikuta merkittävästi opettajan laatimaan opetus- tai toimintasuunnitelmaan. Se, mitä opettajat asettavat oppijalle päämääräksi perustuu opettajan tekemiin havaintoihin oppijan kielenkäytöstä ja sen puutteista.

On kuitenkin mahdollista nähdä aineistossa esimerkkejä siitä, että oppijoiden minäkuvat huomioidaan opetuksessa:

- 33) Koska me tiedetään kokemuksesta, että ihminen on siinä tasolla, pitää valaa se usko, pitää sanoa, jos nämä laitetaan kuntoon, se onnistuu. (H4)

Oppijan osatavoitteiden saavuttaminen, johon opettaja pystyy itse vaikuttamaan, tuo myönteistä kokemusta ja tyytyväisyyden tunnetta opettajalle.

- 34) [Opiskelijoiden] onnistumiset tuntuu erittäin hyvältä, se on hienoa. Jos mennään toiseen päähän, kokee semmoista riittämättömyyttä. Se ei ole edes välttämättä mitkään varsinaiset kielenoppimiseen liittyvät asiat, vaan kokonaisvaltaisemmat asiat, että haluaisi pystyä tekemään enemmän ja tukemaan enemmän. Lähinnä liittyviä näihin osallistujien henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (H3)

- 35) Aina ilahduttaa, kun opiskelija pääsee elämässä eteenpäin, tiedostan, että siinä on itselläni hyvin-hyvin pieni rooli. (H2)

Kerätyn aineiston avulla on vaikea valaista kunnolla opettajien ja oppijoiden minäkuvien suhdetta. Arvelen, että oppijoiden kanssa tehdyn teemahaastattelun avulla olisi ehkä mahdollista avata tätä aiheetta enemmän. Tämän aineiston perusteella voin sanoa, että suhde on huomattu, mutta en voi sanoa, millä tavoin tämä suhde konkretisoituu vuorovaikutuksessa.

Ainoa konkreettinen tapa lähestyä tätä suhdetta olisi reflektoida oppijoilta saatua palautetta. Tämän tutkimuksen aineisto ei sisällä oppijoilta saatua palautetta, minkä takia nämä päätelmät jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.



## 5 Yhteenveto ja pohdinta

### Tuloksen tarkastelua

Tämän tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että yliopiston toteuttamissa kielitukihankkeissa toimivat opettajat ylläpitävät työmotivaatiotaan kehittämällä uusia tulkintoja omasta roolistaan opettajana. Hankkeiden erikoispiirteet vaikuttivat siihen, miten opettajat kokivat pärjäävänsä opettajan roolissa. Opettajat kehittivät uusia kuvia itsestään täyttäessään hankkeille asetettuja tavoitteita. Hankkeissa ollessaan opettajien täytyi joustaa omista käyttäytymis- ja työtavoistaan.

Tämän tärkeimmän huomion lisäksi aineistosta nousi esiin seuraavia asioita. Kielitukihankkeiden erikoispiirteeksi muodostunut yksilöohjaus määritti sitä, miten opettajat kokivat työnsä. Aineiston perusteella opettajat suhtautuvat yksilöohjaukseen yksilöllisesti. Joidenkin mielestä yksilöopetus on enemmän kuormittavaa kuin ryhmäopetus. Haastatteluissa kerrottiin, että yksilöohjausta antaessaan opettajat joutuvat refleктоimaan omia toimintatapojaan ja miettimään vuorovaikutussuhteita oppijoiden kanssa. Kaikki haastateltavat joutuivat sopeutumaan hankkeissa käytettyihin opetustapoihin ja miettimään niitä, koska heidän edeltävä työkokemus oli ollut melko erilaisista konteksteista.

Toinen aihe, joka nousi esille aineiston analyysissa, on se, millä tavoin näiden hankkeiden opetuksessa huomioitiin oppijoiden tarpeet. Opiskelijoiden tavoitteet huomioitiin opetuksessa opettajien suodattamassa muodossa. Opettajien mukaan opetustavoitteiden asettaminen on keskeinen osa onnistunutta opetusta, minkä takia kokeneet opettajat muokkasivat oppijoiden muotoilemia tarpeita.

### Teorian tarkastelua

*Mahdolliset minät* -teoria ja Higginsin siitä kehittämä versio olivat käyttökelpoisia tutkimuksen teoreettisena viitekehityksenä, koska nämä käsitteet antoivat hyviä välineitä motivaatio-ilmiön ymmärtämiseen. *Mahdolliset minät* -teoriarakennelmaa käytetään tutkittaessa henkilöiden ajattelussa tapahtuvia prosesseja. Motivaatioon on vaikea päästä käsiksi, jonka takia tutkimus vaatii erikoisen lähestymistavan. Teorian suhteen minua kiinnosti erityisesti se, miten motivaation kannalta tärkeät ristiriidat esiintyvät opettajien kertomuksissa. Haastateltujen perusteella hankkeissa käytetty yksilöopetus vaikutti merkittävästi opettajien kuvaan itsestään. Tämä vaikutus näkyi selvästi opettajien kuvissa itsestään ja heidän selostamissa haasteissa ja oivalluksissa. Taguhi Sahakyan, Martin Lamb ja Gary Chambers (2018) kirjoittivat artikkelissaan, että ristiriidat opettajien minäkuvien välillä ovat joskus merkittäviä. He huomasivat tutkimuksessaan, että opettajat

muokkaavat kuvaa itsestään velvollisuuksien painosta. Tutkimusaineistossani opettajat eivät luopuneet ideaaliminästä, vaan lähinnä muokkasivat ja kehittivät käsityksiään opettajuudesta uusien tilanteen vaikutuksesta. Saamani tulos eroaa toisessa tutkimuksessa saadusta, mutta myös tutkitut kontekstit ovat erilaisia. Koska Sahakyan, Lamb ja Chambers ovat tutkineet toisen kielen opettajia, heidän opettama kieli on opettajille itselleen vieras. Tässä työssä tutkimus kohdentui suomenkielisiin opettajiin, jotka opettavat omaa äidinkieltään ulkomaalaistaustaisille aikuisille. Tästä erosta huolimatta ajattelen, että *mahdolliset minät* -teoria on tähän sopiva, koska pystyin sen avulla tekemään mielenkiintoisia tulkintoja.

### **Tulosten käytännön merkitys**

Tulosten merkitystä käytännön toiminnan kannalta tarkastelen yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Lisääntyvä määrä maahanmuuttajataustaisia osaajia työmarkkinoilla vaatii maahanmuuttopolitiikan ja kotoutumispolitiikan kehittämistä. Nykyään on käytössä eri tapoja tehostaa maahanmuuttajien kotouttamista. Työjaksojen järjestäminen ja uuden ammattitaidon opiskelun tarjoaminen ovat yleisiä. Näiden lisäksi on hoidettavaa myös aikuisten kielitaidon kehittäminen. Markku Nikulin (2019) pohtii artikkelissaan akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarvetta ja toteaa, että suomen kieli on edelleen tarpeen, jos haluaa työllistyä Suomessa. Nikulinin tutkimuksessa käy ilmi, että suomen kielen oppimistarve jatkuu läpi elämän ja että hyvinvoinnin ja kielitaitotason välillä on yhteys. (Nikulin 2019, 194–196.)

Koska tarkastelen kielen oppimista ekologisesta näkökulmasta, ajattelen että on tarpeellista tarjota suomenoppijoille sopivantasoista kielitukea. Onnistuneen kotouttamisen lopputulos ei ole pelkkä työn saaminen, vaan uuden kansalaisen tasavertainen yhteiskuntaan osallistuminen. Jommankumman kansalliskielen hallinta on ainoa mahdollinen tapa saavuttaa tuo tavoite. Tutkittavien hankkeiden tarjoama kielituki voidaan siis nähdä hyvin tarpeellisena. Tästä todistaa kurssien kysyntä ja osallistujien palaute (Kekki–Jokela 2018). On johdonmukaista tarjota hankkeissa nimenomaan yksilöopetusta ja kielellistä täsmätukea. Hankkeiden kohderyhmä on edistyneet suomenoppijat, joilla on usein opiskelu- tai työpaikka. Heillä ei ole mahdollisuutta osallistua säännöllisiin kursseihin ajan puutteen takia. Hankkeisiin osallistuvien kielitaitotaso on hyvin korkea, ja heidän on usein vaikea löytää korkean tason kielikursseja. Yksilöohjauksella pystyy hyvin tyydyttämään juuri tässä tilanteessa olevan oppijan tarpeita. Tutkimuksessani kävi ilmi, että yksilöohjaus opetusmenetelmänä aiheuttaa opettajille erityisiä haasteita ja vaatii lisää perehtymistä ja omien tapojen reflektointia kuin tavallinen opetus isolle ryhmälle luokassa.

Tutkittavat hankkeet ovat resurssien kannalta vaativia ja rahoituksesta riippuvaisia. Niiden merkitys on iso, koska niiden kautta autetaan maahanmuuttajia kotoutumaan Suomeen. Kielitaidon

parantaminen tietyllä, juuri tälle kohderyhmälle sopivalla tavalla on erittäin tärkeää, koska tämä ryhmä on vähän erilainen kuin useimmat kotoutustoiminnan kohteena olevat ryhmät ja heidän tarpeet ovat sen takia erilaiset. Opettajilla on keskinen rooli näiden kielitukihankkeiden toteuttamisessa, joten on tärkeä tutkia sitä, miten he kokevat tekemänsä työn.

### **Tutkimuksen rajoitukset**

Tämän tutkimuksen rajoitukset liittyvät lähinnä tulosten yleistettävyyteen. Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää mihin tahansa kielen oppimisen tilanteeseen. Tulokset ovat sovellettavissa vain tietyillä ehdoilla. Opetettava ryhmä on yksi ratkaisevista tekijöistä, jotka vaikuttavat tulosten sovellettavuuteen. Kielitukihankkeiden kohderyhmä on edistyneet aikuiset suomenoppijat. Kielen oppimisen alkuvaiheessa olevilla oppijoilla ja heitä opettavilla opettajilla on varmasti erilaiset haasteet ja erilaiset tavat ratkaista tilanne. Toinen rajoitus on, että tuloksia ei voi soveltaa tavalliseen ryhmäopetukseen. Keskeinen tulos tutkimuksessa oli juuri se, että opettajien näkökulmasta ratkaisevaa, oli että kyseessä on yksilöohjaus. Ei myöskään ole selvää, voiko tuloksia soveltaa tilanteisiin, missä opetetaan opettajille vierasta kieltä.

Tutkimusotos on suhteellisen pieni, mutta koska kyseessä on tapaustutkimus ja iso osa hankkeissa opettaneista on mukana haastatteluissa, tämä ei varsinaisesti vähennä tulosten luotettavuutta.

Haastatteluista saatavan tiedon luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että kolme neljästä opettajasta puhuu omista kokemuksistaan retrospektiivisesti, eli heidän muistikuvansa hankkeiden toiminnasta eivät ole aivan tuoreita. Tämä voi vaikuttaa heidän antamiin konkreettisiin esimerkkeihin siitä, miten he ovat kokeneet motivaationsa kehittyneen hankkeiden aikana. Voi olla, että olisin saanut erilaisia vastauksia, jos haastattelut olisi järjestetty hankkeen aikana.

Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että aineisto koostuu pelkistä haastatteluista. Tutkimuksessa voisi olla lisäksi määrällistä aineistoa opettajien asenteista ja motiiveista, jos tutkimus olisi laajempi. Tutkimuksessa olisi voinut olla mukana esimerkiksi kysely, jolla olisi kysytty opettajien kokemista haasteista. Valmis lista mahdollisista haastetilanteista kuitenkin ohjaisi opettajia muistamaan mahdollisimman paljon ongelmallisia tilanteita. Tällainen lähestymistapa ei vastaisi pyrkimykseeni antaa opettajien kertoa vapaasti ja omista lähtökohdistaan siitä, mikä heistä oli vaikeaa. Olisi myös ollut mahdollista pyytää opettajia pistämään tärkeysjärjestykseen haastavia tekijöitä.

Määrälliseen tutkimukseen tarvitsisi kuitenkin isomman määrän osallistujia sen varmistamiseksi, että tulokset ovat jollain tavalla yleistettäviä. Koska tämän tyyppiset kielitukihankkeet ovat vielä uusia, ei mielestäni ole olemassa tarpeeksi suurta määrää kokeneita opettajia, jotka voisivat vastata näihin

kyselyihin. Käyttämäni aineiston avulla kykenin käsittelemään tämän tutkimuksen kysymyksiä mielestäni oikein hyvin.

### **Jatkotutkimuksen suunta**

Tutkijoiden huomio on kohdistunut suureksi osaksi vieraan kieleen opettajiin ja heijastaa pyrkimystä ymmärtää, miten vieraita kieliä opitaan ja opetetaan. Tämän työn konteksti on poikkeuksellinen kahdesta syystä. Ensimmäinen on opettajan suhde opetettavan kieleen. Suurin osaa tämältyyppisistä tutkimuksista keskittyy vieraiden kielten opettajiin, mutta tämä tutkimus keskittyy omaa äidinkieltään opettaviin opettajiin. Toiseksi tässä tutkimuksessa opetettava ryhmä on edistyneitä aikuisia kielenoppijoita.

Suomessa tutkimus on keskittynyt vahvasti joko kielen oppimiseen oppijan näkökulmasta tai maahanmuuttajien integraation yhteiskunnan tai talouden näkökulmasta. Näin esimerkiksi on tutkittu paljon peruskouluissa tapahtuvaa suomi toisena kielenä -opetuksen oppijoiden haasteita. Kotouttamishankkeiden resurssien järkevää käyttöä ja kotoutumisen tehostamista on myös tutkittu paljon erilaisista näkökulmista. Maahanmuuttajien työllistyminen ja siitä käyty poliittinen keskustelu on vaikuttanut tähän fokukseen vahvasti. Opettajia ja heidän motivaatiota olisi johdonmukaista tutkia huomattavan paljon enemmän, koska he ovat se ryhmä, joka on eniten suoraan tekemisissä integraatioprosessissa olevien maahanmuuttajien kanssa. Minusta opettajien tuleminen tutkimuksen kohteeksi on ehkä tärkein tulevan tutkimuksen tavoite, koska opettajilla on selvästi paljon annettavaa esimerkiksi integraation kehittämiseen.

Tutkituilla hankkeilla on sisarushankkeita muissa yliopistoissa. Nyt on olemassa jo suhteellisen iso määrä opettajia, jotka tarjoavat suomen kielen yksilöohjausta ja opetusta. Näiden opettajien motivaatiota olisi mahdollista tutkia kvantitatiivisilla menetelmillä ja saada laajempi kuva siitä, miten nämä opettajat kokevat työnsä. Yksi jatkotutkimuksen mahdollinen suunta olisi hyödyntää fokushaastattelua hankkeiden opettajien ja oppijoiden kanssa. Tällaisella menetelmällä saadut tulokset valaisisivat suhdetta opettajien ja oppijoiden minäkuvien välillä.

## Lähteet

- Alatalo, Susanna 2005: *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden oppimismotivaatio*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Busse, Vera 2013: An Exploration of Motivation and Self-Beliefs of First Year Students of German. *System* 41, s. 379–398. Elsevier, Amsterdam.
- Csikszentmihalyi Mihaly 2006: *Kehittyvä minuus*. Rasalas Kustannus, Helsinki.
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 1985: *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- Dufva, Hannele – Kalaja, Paula – Alanen, Riikka 2007: Beliefs about language, language learning and teaching: The first-year-students' experiences. Foreign languages and multicultural perspectives in the European context, s.129–139. Toim. Annikki Koskensalo, John Smeds, Pauli Kaikkonen, Viljo Kohonen. Lit Verlag, Berlin.
- Dörnyei, Zoltán – Csizér, Kata 2002: Some dynamics of language attitudes and motivation. Results of longitudinal nationwide study. *Applied linguistics* 23:4, s. 421–462 Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Zoltán – Ottó, Istvan 1998: Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working paper in applied linguistics* Vol. 4, s. 43–69 Thames Valley University, London.
- Dörnyei, Zoltán – Ushioda, Ema 2009: *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, Bristol.
- Dörnyei, Zoltán – Kubanyiova, Magdalena 2014: *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Zoltán 2001: *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited, Essex.
- 2009: *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gardner, Robert C. 1985: *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold (Publishers), London.
- Gardner, Robert Gardner C. – Wally E. Lambert 1972: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2000: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Higgins, E. Tory 1987: Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review* Vol.94 No.3, s.319–340. American psychological association, Washington.
- Hirsijärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2006: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kekki, Niina – Jokela, Hanna 2018: “Olen tietoisempi, miten suomen kieli toimii” – Havaintoja edistyneen suomenoppijan kielitaidosta täsmäopetushankkeen aikana. [Verkkolehti.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7) [Viitattu 23.1.2021.] Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/olen-tietoisempi-miten-suomen-kieli-toimii-havaintoja-edistyneen-suomenoppijan-kielitaidosta-tasmaopetushankkeen-aikana>.
- Kostoulas, Achilleas – Mercer, Sara 2018: *Language teacher psychology*. Multilingual Matters, Bristol.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [Viitattu 10.01.2020.] Saatavissa: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>
- Kubanyiova, Magdalena 2009: Possible selves in language teacher development. *Motivation, language identity and L2 self*, s. 314–332. Toim. Ema Ushioda ja Zoltan Dörnyei. Multilingual Matters, Bristol.

- Lehtinen, Erno – Vauras, Marja – Lerkkanen, Marja-Kristiina 2016: *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Lier, Leo van. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Markus, Hazel – Nurius, Paula 1986: Possible Selves. *American Psychologist Vol. 41*, s. 954–969.
- Merke, Saija 2012. Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksenssejä vieraan kieleen oppitunneilla. *Virittäjä* 116: 2, s. 198–230. [Verkkolehti.] Kotikielen Seura, Helsinki. [Viitattu 28.1.2021.] Saatavissa: <https://journal.fi/virittaja/article/view/6568>.
- Mercer, Sarah – Kostoulas, Achilleas 2018. Introduction to Language Teacher Psychology. *Language teacher psychology*, s. 1–17. Toim. Achilleas Kostoulas ja Sarah Mercer. Multilingual Matters, Bristol.
- Nikulin, Markku – Martimo, Elina – Hokkanen, Maria 2013: *Suomen kielen klinikka Turun yliopistossa 1.4.–31.12.2012*, s. 213–221. Suomen kielen seuran vuosikirja 55. Vammalan Kirjapaino Oy, Sastamala.
- Nikulin, Markku 2019: Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähivertailuja Vol. 29*, s.171–203. Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing
- Nissilä Leen – Vaarala, Heidi – Martin, Maisa 2003: *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVII.
- Paula – Alanen, Riikka – Dufva, Hannele 2011: *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Finn Lectura, Helsinki.
- Peltonen, Matti – Ruohotie, Pekka 1992: *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava, Helsinki.
- Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, s. 11–26. Toim. Päivi Pietilä ja Pekka Lintunen. Gaudeamus, Helsinki.
- Pietilä, Päivi – Lintunen, Pekka 2014: *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus, Helsinki 2014.
- Pietilä, Päivi 2014: Yksilölliset erot kielenoppimisessa. *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*, s. 45–68. Toim. Päivi Pietilä ja Pekka Lintunen. Gaudeamus, Helsinki
- Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017. Saatavissa: ([https://www.oph.fi/download/188626\\_koto\\_koulutusmalleja\\_2017\\_final\\_verkkoon\\_vietavaksi\\_finaal\\_kalenteri.pdf](https://www.oph.fi/download/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final_verkkoon_vietavaksi_finaal_kalenteri.pdf))
- Ruohotie, Pekka 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Sahakyan, Taguhi – Lamb, Martin – Chamberts, Gary 2018: Language teacher motivation: from the ideal to the feasible self. *Language teacher psychology*, s.53–70. Toim. Achilleas Kostoulas ja Sara Mercer. Multilingual Matters, Bristol.
- Scotson, Mia 2019: Suomen kielen käyttämiseen liittyvät tunteet, käsitykset ja toimijuus. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. Vol. 13, 3, 2019, s. 107–129. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Strömmer, Maiju. 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä PhD Thesis.
- Suomea edistyneille 2021: Itseopiskelumateriaalia edistyneille suomenoppijoille. *Opetusblogi*. [Viitattu 23.1.2021.] Saatavissa: <https://blogit.utu.fi/suomeaedistyneille/tervetuloa-blogiin/>
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Turun yliopisto 2019: KOROKE – korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ohjaus- ja kieliklinikka. [Viitattu 23.1.2021.] Saatavissa: <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/suomen-kieli-ja-suomalais-ugrilainen-kielentutkimus/koroke>.

- Ushioda, Ema 2013: *International perspectives in motivation: language learning and professional challenges*. Palgrave Macmillan, New York.
- Ushioda, Ema 2013: Motivation and ELT: global issues and local concerns. *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*, s.1–17. Toim. Ema Ushioda. Palgrave Macmillan, New York.
- Salmela-Aro, Katariina 2018: Kouluinto ja koulu-uupumus. Motivaatio ja oppiminen, s. 25–47. Toim. Katariina Salmela-Aro. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Gardner, Robert C. 1985: *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold (Publishers), London.
- Weiner, Bernard 1992: *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park Calif.: Sage, US, California.

## Liitteet

### Liite 1

Teemahaastattelun runko

#### Haastateltavien tausta ennen hankkeen alkua:

Mikä on sinun koulutuksesi?

Miksi halusit opettajaksi?

Mitä ajattelit opettajuudesta ennen opiskelua?

Miten päädyit suomea opettavan uralle, jos et ole opettaja?

Miten käsityksesi opettajuudesta muuttui opiskelun aikana?

Kuvaa opettajan kokemustasi muualta kuin S2-alalta.

Miksi valitsit S2-alan?

Kuvaa sinun työkokemuksesi S2-alalla. Ketä opetit? Missä?

#### Hankkeen tehtävissä olevat opettajat:

Kuvaile tehtäviäsi hankkeessa?

Millainen on tyypillinen oppitunti?

Miten yksilöohjausta järjestetään?

Miten pienryhmäopetusta järjestetään?

Miltä tuntuu antaa yksilöohjausta?

Mitkä ovat sinun kokemuksesi hankkeessa käytetyistä työtavoista?

Kuinka luontevana koet räätälöidyn henkilökohtaisen ohjauksen antamisen?

#### Motivaatioon vaikuttavat tekijät:

Mitä koet haastavana hankkeen tehtävissä?



Mikä on vaikeinta vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa?

Miten työn arki on mennyt suhteessa siihen, mitä olit ajatellut tai toivonut?

Mitä opetuksen toimintatavoista ei toiminut suunnitelmasi mukaan? Mikä yllätti tai vaati lisää perehtymistä?

Miten ryhmän vaihteleva kielitaito vaikuttaa sinun suunnittelemaasi opetuksen sisältöön ja menetelmiin?

Kuinka paljon tiedät ryhmään osallistujien kielitaidosta ennen kurssin alkamista?

Miten koet resurssien riittävyyden? (riittääkö aika ryhmätapaamisessa kysymyksiin vastaamiseen; riittääkö materiaalien määrä ja niiden saattavuus)

#### Oppijoiden odotukset vaikuttamassa opettajaan:

Missä määrin/Miten opiskelijoiden tavoitteet vaikuttavat opetuksen sisältöön?

Kuinka tietoinen olet opiskelijoiden tavoitteista?

Mitä tiedät oppijoiden kielen käytöstä ennen kurssin alkua?

#### Opettajat muutoksessa:

Millaista palautetta olet saanut opiskelijoilta?

Miten oppijoiden onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat sinun ammatilliseen itsetuntoosi?

Kuinka paljon tiedät oppijoiden myöhemmästä toiminnasta/opiskelusta/töistä?

Miten saadut ”jälkitiedot” vaikuttavat sinun ammatilliseen itsetuntoosi?

Miten itse arvioit tavoitteiden saavuttamista?

Mitä muuta haluaisit tuoda esiin?